



**T.C.  
EGE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMİ PLANLAMA VE UYGULAMADA  
ÖZERKLİK ALGISI VE BEKLENTİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Meryem TOKGÖZ CAN**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**İZMİR**

**2019**

**T.C.**  
**EGE ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMİ PLANLAMA VE UYGULAMADA  
ÖZERKLİK ALGISI VE BEKLENTİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Meryem TOKGÖZ CAN**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nilay BÜMEN**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı**

## ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum “Öğretmenlerin Öğretimi Planlama ve Uygulamada Özerklik Algısı ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları kaynakçada ve atıflarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.



Meryem TOKGÖZ CAN



T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS

TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

**ÖĞRENCİNİN**

Adı Soyadı : Meryem Tokgöz Can

Numarası : 9216000066

Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri

Tez Başlığı (Türkçe) : Öğretimi Planlama ve Uygulama Sürecinde Öğretmenlerin Özerklik Algısının İncelenmesi

Tez Başlığı (İngilizce) : Investigation of Autonomy Perceptions of Teachers in Planning and Implementing Process of Teaching

Tez Savunma Tarihi : 29.08.2019

Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık: Öğretmenlerin Öğretimi Planlama ve Uygulamada Özerklik Algısı ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma

Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni İngilizce Başlık: A Study on Autonomy Perceptions and Expectations of Teachers in Planning and Implementing of Teaching

**JÜRİ ÜYELERİ**

**Jüri Başkanı**

Unvan, Adı, Soyadı : Prof. Dr. Nilay BÜMEN

Karar :  Başarılı  Başarısız  Düzeltme

İmza :

**Jüri Üyesi**

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL

Karar :  Başarılı  Başarısız  Düzeltme

İmza :

**Jüri Üyesi**

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL

Karar :  Başarılı  Başarısız  Düzeltme

İmza :

**TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ**

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle

Oy çokluğuyla

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

04.10.2019

Ulusal Tez Merkezi | Tez Form Yazdır

T.C  
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

|                          |   |
|--------------------------|---|
| Referans No              | 10297897  |
| Yazar Adı / Soyadı       | MERYEM TOKGÖZ CAN   |
| T.C.Kimlik No            |   |
| Telefon                  |   |
| E-Posta                  | mrymtkgz@gmail.com  |
| Tezin Dili               | Türkçe  |
| Tezin Özgün Adı          | Öğretmenlerin Öğretimi Planlama ve Uygulamada Özerklik Algısı ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma   |
| Tezin Tercümesi          | A Study on Autonomy Perceptions and Expectations of Teachers in Planning and Implementing of Teaching |
| Konu                     | Eğitim ve Öğretim = Education and Training  |
| Üniversite               | Ege Üniversitesi  |
| Enstitü / Hastane        | Eğitim Bilimleri Enstitüsü  |
| Anabilim Dalı            | Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı  |
| Bilim Dalı               |   |
| Tez Türü                 | Yüksek Lisans   |
| Yılı                     | 2019  |
| Sayfa                    | 138   |
| Tez Danışmanları         | PROF. DR. NİLAY BÜMEN   |
| Dizin Terimleri          |   |
| Önerilen Dizin Terimleri |   |

04.10.2019

İmza:.....

## ÖNSÖZ

Ülkemizdeki öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama sürecindeki özerklik algılarını incelemeyi amaçlayan bu araştırma sürecinde, meslektaşlarımın (çoğunlukla yönetici pozisyonundaki meslektaşlarımın) araştırmaya ve araştırmacıya olan önyargılı davranışları, ülkemiz öğretmenlerinin, daha açık fikirli, değişimlere ve yeniliklere açık ve önyargısız olduğu bir gelecek umut etmeme sebep olmuştur.

1 Ağustos 2019, İzmir

  
Meryem TOKGÖZ CAN



## TEŞEKKÜR

Araştırma süreci boyunca sonsuz sabır ve desteğini benden esirgemeyen, çalışkanlığına hayranlık duyduğum danışmanım Prof. Dr. Nilay BÜMEN'e, eğitimim süresince bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım kıymetli bölüm hocalarıma, bu süreçte veri toplamamda bana yardımcı olan değerli meslektaşlarıma ve her zaman yanımda olan aileme ve eşim şamil CAN'a teőekkürlerimi sunarım.



## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı – Soyadı: Meryem TOKGÖZ CAN

Doğum Yeri ve Tarihi: Acıpayam, 20.05.1991

### Eğitim Durumu

1997 – 2005 İlköğretim: Raşit Özkardeş İlköğretim Okulu, Denizli

2005 – 2009 Lise: Nevzat Karalp Anadolu Lisesi, Denizli

2009 – 2013 Lisans: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği,  
Eskişehir

2016 – 2019 Yüksek Lisans: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim  
Programları ve Öğretim, İzmir

### İş Deneyimi

2013 – 2016: Kavaközü Ortaokulu, Karaman

2016 – ... : İnkılap İlkokulu, İzmir

### İletişim

E-posta adresi: [mrymtkgz@gmail.com](mailto:mrymtkgz@gmail.com)



## İÇİNDEKİLER

|   |     |
|---|-----|
| ÖNSÖZ .....   | iv  |
| TEŞEKKÜR.....   | v   |
| ÖZGEÇMİŞ .....  | vi  |
| İÇİNDEKİLER .....   | vii |
| TABLolar LİSTESİ.....   | ix  |
| ŞEKİLLER LİSTESİ .....  | x   |
| ÖZET .....  | 1   |
| ABSTRACT.....   | 3   |
| I.BÖLÜM.....  | 5   |
| GİRİŞ .....   | 5   |
| 1.1. Problem Durumu.....  | 5   |
| 1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi .....  | 8   |
| 1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler .....                                      | 10  |
| 1.4. Sınırlılık .....   | 10  |
| 1.5. Tanımlar.....  | 10  |
| II. BÖLÜM .....   | 11  |
| KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....                                     | 11  |
| 2.1. Özerklik.....  | 11  |
| 2.2. Okul Özerkliği .....   | 12  |
| 2.3. Öğretmen Özerkliği .....   | 15  |
| 2.4. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları .....  | 18  |
| 2.4.1. Örgütsel Karar Verme Özerkliği.....  | 18  |
| 2.4.2. Mesleki Gelişim Özerkliği .....  | 19  |
| 2.4.3. Öğretimin Planlanması ve Uygulanmasında Özerklik.....                      | 21  |
| 2.5. Öğretim Programı Özerkliği .....   | 23  |
| 2.6. Öğretmen Özerkliği ve Profesyonellik .....                                   | 26  |
| 2.7. Öğretmen Özerkliğini Kısıtlayan Etmenler .....                               | 27  |
| 2.8. Öğretmen Özerkliği ve Öğrenci Performansı .....                              | 29  |
| 2.9. Öğretmen Özerkliği ile İlgili Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar .....      | 30  |
| III. BÖLÜM .....  | 39  |
| YÖNTEM .....  | 39  |
| 3.1. Araştırmanın Modeli.....   | 39  |
| 3.2. Çalışma Grubu .....  | 39  |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....  | 44  |
| 3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....   | 44  |
| 3.3.1.1. İdeal Öğretim Programı Tercihleri ve Öğretim Programı Deneyimleri Anketi |     |

|  |     |
|--|-----|
| .....  | 45  |
| 3.3.1.2. Öğretmen Özerklik Ölçeği .....                                    | 46  |
| 3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı .....                                      | 50  |
| 3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....                          | 50  |
| 3.4. Veri Toplama Süreci .....   | 50  |
| 3.5. Verilerin Analizi .....   | 51  |
| 3.6. Nitel Verilerin Analizi .....   | 52  |
| IV. BÖLÜM.....   | 55  |
| BULGULAR VE YORUM.....   | 55  |
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....                   | 55  |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....                    | 57  |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....                    | 60  |
| 4.3.1. Öğretim Programı ve Kılavuz Kitaplar .....                          | 60  |
| 4.3.1.1. Öğretim Programının İşlevi .....                                  | 60  |
| 4.3.1.2. Öğretim Programı Öğelerinin İşlevleri .....                       | 61  |
| 4.3.1.3. Öğretim Programı ve Kılavuz Kitap Kullanımı .....                 | 67  |
| 4.3.1.4. Farklı Kaynak Kullanımı .....                                     | 68  |
| 4.3.2. Öğretmenlerin Dersi Planlama ve Uygulama Süreci .....               | 70  |
| 4.3.3 Öğretmenlerin Öğretim Programını Planlama ve Uygulama Özerkliği..... | 75  |
| 4.3.4. Öğretmen İhtiyaçları ve Özerklik Beklentileri.....                  | 80  |
| 4.3.5. Öğretmen Önerileri .....  | 83  |
| V. BÖLÜM .....   | 85  |
| SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....   | 85  |
| 5.1. SONUÇLAR.....   | 85  |
| 5.2. TARTIŞMA .....  | 86  |
| 5.3. ÖNERİLER.....   | 97  |
| 5.3.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler.....                                  | 98  |
| 5.3.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler .....                                | 99  |
| KAYNAKÇA.....  | 101 |
| EKLER.....   | 115 |

## TABLolar LİSTESİ

|  |    |
|--|----|
| <i>Tablo 1. Okul Özerkliğinin Alanları .....</i>   | 13 |
| <i>Tablo 2. Evren Sayısına Göre Örneklem Büyüklüğü .....</i>   | 40 |
| <i>Tablo 3. Veri Toplanan Okulların Listesi .....</i>  | 41 |
| <i>Tablo 4. Araştırmanın İlk Aşamasına Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri .....</i>  | 42 |
| <i>Tablo 5. Görüşme Yapılacak Öğretmen Seçiminde Kullanılan Ölçütler ve Görüşülen Kişi Sayısı .....</i>  | 43 |
| <i>Tablo 6. Görüşme Yapılan Katılımcıların Demografik Özellikleri .....</i>  | 44 |
| <i>Tablo 7. Öğretmen Özerklik Ölçeğinin Üç Faktörlü Yapısına Ait Uyum Değerleri .....</i>  | 48 |
| <i>Tablo 8. Öğretmen Özerklik Ölçeğinin Boyutlarına Göre Madde Sayıları ve Cronbach Alfa Katsayıları .....</i>   | 50 |
| <i>Tablo 9. Öğretmen Özerklik Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Bulgular .....</i>   | 55 |
| <i>Tablo 10. Öğretmenlerin Eğitim Programı ile İlgili Karar Vermeye İlişkin Özerklik Algısına İlişkin Bulgular .....</i>   | 55 |
| <i>Tablo 11. Öğretmenlerin Öğretimi Planlama ve Uygulamada Özerklik Algısına İlişkin Bulgular .....</i>  | 56 |
| <i>Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özerkliği Algısına İlişkin Bulgular .....</i>   | 57 |
| <i>Tablo 13. Katılımcıların Öğretmen Özerklik Ölçeğinden Almış Olduğu Puanların Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması .....</i>   | 57 |
| <i>Tablo 14. Katılımcıların “Öğretim programlarını bir rehber olarak ne kadar temele alıyorsunuz?” Sorusuna Vermiş Olduğu Cevapların Dağılımı .....</i>  | 60 |
| <i>Tablo 15. Katılımcıların “Öğretim programlarını bir rehber olarak ne kadar faydalı buluyorsunuz?” Sorusuna Vermiş Olduğu Cevaplar .....</i>   | 61 |
| <i>Tablo 16. Katılımcıların “Öğretim programlarının hangi öğelerinden daha çok yararlanıyorsunuz?” Sorusuna Vermiş Olduğu Cevapların Dağılımı .....</i>  | 61 |
| <i>Tablo 17. Katılımcıların Öğretim Programının Temel Bileşenlerinin Yeterliği Hakkındaki Görüşleri .....</i>  | 63 |
| <i>Tablo 18. Katılımcıların “Öğretim programları bir öğretmen olarak karar verme özgürlüğünüzü ne kadar genişletiyor veya sınırlandırıyor?” Sorusuna Vermiş Olduğu Cevapların Dağılımı .....</i> | 67 |
| <i>Tablo 19. Öğretimi Planlama ve Uygulama Özerkliği Boyutu İle İlgili Cevapların Dağılımı .....</i>   | 76 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| Şekil 1. İdeal Öğretim Programı Tercihleri ve Öğretim Programı Deneyimleri Anketi'nde Yer Alan Doğru İşaretlemeyi Gösterir Örnek Soru ..... | 45 |
| Şekil 2. Öğretmen Özerklik Ölçeğinin Path Diyagramı, ( $\chi^2=317,15$ ; $sd=127$ ; $p<0,001$ ) ....  | 49 |
| Şekil 3. Veriyi Örgütleme Aşamasından Bir Kesit .....   | 53 |
| Şekil 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İdeal Öğretim Programına Yönelik Beklentileri .....  | 65 |
| Şekil 5. İdeal Öğretim Programı Tercihleri Anketi'ndeki 4. Soruya Verilen Cevapların Dağılımı .....   | 69 |



## ÖZET

Öğretmenlerin dışarıdan bir denetimin baskısı olmaksızın, eğitim faaliyetleri için kararlar alıp uygulayabilmesi öğretmen özerkliğinin varlığına işaretler. Ancak ders kazanımları ve içeriklerinin merkezi bir otorite tarafından belirlendiği ve öğrencilerin merkezî bir sınavla değerlendirildiği Türk eğitim sistemi, öğretmenlere ancak sınıf-içi faaliyetlerde sınırlı bir özerklik alanı sağlamaktadır. Ülkemizdeki öğretmen özerkliği araştırmaları daha çok yönetsel boyutlarda incelenmiş olup, öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama süreçlerindeki rolleri ve özerklikleri fazlaca incelenmemiştir. Bu araştırmada, ülkemizde öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama sürecindeki özerklik algıları incelenerek, eğitim reformları için öğretmen özerkliğini destekleyici strateji ve hedefler belirlenmesi yolunda öneriler sunabilmek amaçlanmıştır. Çalışmada “Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama sürecinde özerklik algısı ve özerklik ihtiyacı nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu araştırmada karma araştırma desenlerinden sıralı açıklayıcı desen işe koşulmuştur. Veri toplama aracı olarak İdeal Öğretim Programı Tercihleri ve Öğretim Programı Deneyimleri Anketi, Öğretmen Özerklik Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutundaki örnekleme, 2017-2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu ve özel kurumlarda görev yapmakta olan, basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiş 422 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel veriler için, öğretmen özerkliği ölçeğine göre, özerklik algı düzeyi birbirinden farklı olan (yüksek, orta ve düşük) 10 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde yüzde-frekans ve varyans analizi; nitel verilerin çözümlenmesi için ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel özerklik algı düzeyinin orta seviyenin biraz üstünde olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların özerklik algı düzeyleri yaş, görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem ve haftalık ders saati değişkenlerine göre farklılık gösterirken; cinsiyete, çalışılan okul türüne (devlet okulu - özel okul), katılımcıların eğitim durumu ve branşına göre değişmemektedir. Öğretmenlerin özerklik algısının en yüksek olduğu boyut öğretimi planlama ve uygulama süreciyken, en düşük olduğu boyut ise mesleki gelişimdir. Öğretmenlerin

ideal bir öğretim programından beklentisi öğretim sürecinin tüm adımlarını ayrıntılı bir şekilde sunup, aynı zamanda süreçte öğretmene esneklik ve uyarlama imkânları ile değişiklik yapabilme hakkı da vermesidir. Öğretmenlerin öğretim programında yaptığı değişikliklerin; “sürenin dışına çıkmak”, “yeni etkinlik veya materyal geliştirmek”, “içerik sırasında değişiklik yapmak”, “yüzeysel işlemek” ve “konu atlamak” olarak tespit edilmiştir. Öğretim programlarının öğretmenlere eğitim durumları açısından sağladığı özerklik incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf-içi faaliyetlerinde ve karar almada oldukça özerk olduğu sonucu ortaya çıkarken; katılımcıların öğretim programlarının hazırlanması aşamasında en fazla söz hakkı sahibi olmak istediği öğretim programı ögesi içeriktir. Katılımcıların bu konudaki önerisi ise, öğretmenleri sürece dahil etme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi gerektiği yönündedir. Toplantılar, kurullar, online anketler yoluyla daha fazla görüş belirtmek isteyen katılımcılar, öğretim programının hazırlık sürecinin, öğretmenler uzmanlar ve pedagoğların kolektif çalışmasıyla şekillendirilmesini önermiştir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen özerkliği, program özerkliği, özerklik algısı, karma yöntem

## ABSTRACT

It can be said that teachers are autonomous when they make decisions about educational activities and implement them without the pressure of external supervision. However, the Turkish education system, in which the course objectives and contents are determined by a central authority and the students are evaluated with a central examination, provides teachers with a limited autonomy area in the classroom activities. Studies on teacher autonomy in Turkey have been studied mostly in managerial dimension and the autonomy of teachers in teaching planning and implementation processes have not been studied enough. By examining teachers' perceptions of autonomy in teaching planning and implementation process, it is aimed to present the suggestions to determine the strategies that support teacher autonomy. In this study, the question "What is the teachers' perception of autonomy and needs of autonomy in the planning and implementation process of teaching?" was answered.

In this research, sequential explanatory design which is one of the mixed method procedures, was used. Ideal Curriculum Preferences and Curriculum Experiences Questionnaire, Teacher Autonomy Scale and semi-structured interview form were used as data collection tools. 422 teachers working in public and private schools in 2017-2018 academic year were determined by simple random sampling for the quantitative dimension of the study. For qualitative data, 10 teachers with different autonomy perception levels (high, moderate and low levels according to the teacher autonomy scale) were interviewed. In the analysis of quantitative data, percentage, frequency and variance analysis were used; and content analysis technique was used for the analysis of qualitative data.

As a result of the study, it was found that the general autonomy perception level of the teachers was above the average level. Autonomy perception levels of participants differed significantly according to the variables of age, the school level, professional experience and weekly work load. Yet, autonomy perception levels of the participants did not differ significantly according to the variables of gender, school type, educational status and teaching subject. Teachers' highest perception of autonomy was in teaching planning and implementation dimension, while the lowest perception of autonomy was in professional development dimension. The

expectation of teachers from an ideal curriculum is that the curriculum should provide all the steps of the teaching process in detail and at the same time it should give the teachers the right to make changes with flexibility and also provide with adaptation opportunities. The changes made by teachers in the curriculum are; “changing the time”, “developing new activities or materials”, “changing the order of the content”, “superficial teaching” and “skipping subjects”. It is revealed that teachers are quite autonomous in decision-making of classroom activities. Teachers expect to have a greater autonomy in determining the content of the curriculum. The participants suggest that the methods to involve teachers to the process of developing a curriculum should be diversified. The participants, who would like to express more opinions through meetings, committees, online surveys, suggest that the development process of the curriculum should be shaped by the collective work of teachers, experts and pedagogues.

**Key words:** Teacher autonomy, curriculum autonomy, autonomy perception, mixed method



## I.BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

#### 1.1. Problem Durumu

Çağımızda, insanların eğitimden beklentilerinin artmasıyla birlikte, öğretmenlerin mesleki sorumlulukları da artmıştır. Öğretmenlerin daha fazla sorumluluk almaları eğitim süreçlerinde daha fazla söz sahibi olmalarını ve özerk hareket etmelerini gerektirmektedir (Eurydice, 2008). Ancak Türkiye’de öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesini kısıtlayan birçok etmen bulunmaktadır. Türk eğitim sisteminin aşırı merkeziyetçi örgütlenme yapısı ve eğitim otoriteleri tarafından düzenlenmiş eğitim-öğretim süreçleri, eğitim sisteminin sorunlarından (Şimşek, 2006). Pierce ve Gardner (2004), ileri derecede yapılandırılmış ve kontrol altına alınmış sistemlerin, çalışanların mesleki yeterliğe sahip olmadıkları varsayımıyla hareket ettiği; fakat organik bir yapıda oluşturulmuş, daha az kontrol altında olan sistemlerde çalışanların daha yüksek özsaygıya sahip olduğu düşüncesini belirtmiştir (Akt. Özasan, 2015). Kontrol altında olan eğitim sistemlerinde öğretmenlerin görevi teknik terimlerle tanımlanarak, alacakları pedagojik kararlar dışarıdan bir kontrol tarafından kısıtlanmıştır. Bu sistemlerde ders sürecinde kullanılacak materyaller, ders kitapları, materyal seçim kriterleri, öğretim programı yönergeleri ve sınavlar dışarıdan bir otorite tarafından belirlenir ve eğitim sistemi merkezi bir biçimde yapılanmıştır (Pearson ve Hall, 1993). Öğretmenin öğretim içeriğini ve yöntemini belirlemediği, rol ve görevlerinin belirlendiği süreçlere katılım hakkına sahip olmadığı böyle bir sistemde, mesleki gelişim çalışmaları ve öğretim faaliyetleri konusunda özgür davranmaları neredeyse imkansızdır. Merkezi eğitim sistemlerinde öğretmenler, dışarıdan bir otorite tarafından kararlaştırılan öğretim programı yönergelerine, yöntem - tekniklere ve değerlendirme türüne uyulup uyulmadığı konusunda sıkı bir denetim altındadır. Ne yazık ki, bu denetim öğretmenlerin mesleki ve alan bilgileri ile becerilerini

engelleyebilir. Ayrıca bu tarz denetlemeler öğretmeni geliştirmeyi amaçlamaktan çok, genellikle geleneksel kusur bulma anlayışına dayanmaktadır. Bu durum öğretmenlere okula olan katkılarının azaldığı hissini yaşatarak, onların işlerinden ve çalıştıkları kurumdan soğumalarına neden olabilmektedir (Bacharach, Bauer ve Conley, 1986). Oysaki eğitim sisteminin temel öğelerinden biri olan öğretmenlerin, sosyal ve kültürel değişimlerle paralellik gösteren eğitim alanındaki değişimlere açık olması, yeniliklere ayak uydurması, gelişmeleri yakın takibe alması ve sürekli kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin beklenen yeterlikleri kazanabilmeleri amacıyla çeşitli eğitim programları düzenlenmekte, bu eğitimlerin bireysel, sosyal ve mesleki gelişime yararlı olduğu düşünülmektedir. Fakat öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olarak düzenlenen bu tarz organizasyonlar ve öğretim hedefleri, içerik ve izlenecek yol konusunda öğretmenin söz sahibi olup karar verme sürecine katılması gerekmektedir. Bu noktada “öğretmen özerkliği” öne çıkmaya başlayan bir kavram haline gelmiştir (Karabacak, 2014).

Özerklik, kelime anlamı olarak yönetim açısından dış baskı ve denetimlerden uzak olup kendi kararlarını verebilme halinde olmayı ifade eder. Alanyazın incelendiğinde öğretmen özerkliğinin farklı araştırmacılar tarafından yapılmış birçok farklı tanımına rastlanmaktadır. Friedman (1999, s.72) öğretmen özerkliğini farklı alanlara ayırarak öğretimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi sürecinde öğretmenlerin söz sahibi olması olarak tanımlamaktadır. Bümen (2019, s.178) ise öğretmen özerkliğini, “öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda ve karar alma süreçlerinde belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmalarına ilişkin bir kavram” olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin, dışarıdan bir kuvvetin denetimi ve baskısı altında olmadan öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olarak öğretim faaliyetleri planlayabilmesi ve uygun materyalleri seçebilmesi özerkliğin varlığına işaret eder.

Öğretmen özerkliği alanyazında çeşitli şekillerde tanımlandığı gibi farklı boyutlarda da incelenmiştir. Pearson ve Hall (1993) öğretmen özerkliğini, öğretim programı özerkliği ve genel öğretim özerkliği olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Friedman (1999) öğretmen özerkliğini; pedagojik ve yönetsel olmak üzere iki boyuta ayırmıştır. Öztürk (2011), öğretmen özerkliğini, yönetim süreçlerine katılma, mesleki gelişim özerkliği ve öğretimin planlanması ve uygulanması şeklinde üç boyutta incelemiştir. Ulaş ve Aksu (2015) ise öğretmen özerkliğini; öğretimin

planlanması ve uygulanması özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve örgütsel karar verme özerkliği olarak üç boyuta ayırmıştır.

Öğretmen özerkliğinin öğretimin planlanması ve uygulanması boyutu; öğretmenlerin kendi öğrencilerinin ihtiyaçları, istekleri ve öğrenme hızlarına göre öğretim hedef ve içeriğine karar verip, kullanılacak materyal ve kaynakları belirleyip eğitim ve öğretim süreci için uygun zaman yönetimini yapabildiğini ifade eder. Bir eğitimin amacına ulaşabilmesi için hedef öğrenen kitlesinin özelliklerini yakından tanıyan öğretmen, önceden belirlenen hedef ve içeriklere uygun ders kitabı seçimi konusunda özgür olmalıdır. Konuyla ilgili yapılmış çalışmalarda (Pearson ve Hall, 1993), daha fazla özerkliğe sahip olan öğretmenlerin, mesleklerine yönelik daha fazla istekli ve gönüllü olduklarını belirten sonuçlara ulaşılmıştır. Dolayısıyla, öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasında kuvvetli bir ilişki beklenmektedir (Ayrıl, Özdemir, Türedi, Yılmaz, Büyükgöze, Demirezen, Özarslan ve Tahirbegi, 2014).

Öğretmenlerin takip etmek zorunda olduğu öğretim programlarının nitelikleri ve öğretmene verdiği yetki seviyesi ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Öğretmen özerkliğine önem veren bakış açısının hâkim olduğu ülkelerde, öğretim içerikleri programlarda daha esnek bir şekilde tanımlanmakta, içerik seçiminde öğretmene de yetki verilmektedir. Öğretim içerikleri katı ve sınırlandırılmış bir şekilde düzenlenmiş programlar ise öğretmenin sınıfta öğreteceklerini sıkı bir şekilde kontrol etmektedir. (Eurydice, 2008). Ayrıca öğretmenin, eğitim sürecinden sonra hem öğrencilerin kazanımlara ulaşip ulaşmadığını test edebilme hem de kendini değerlendirme amacıyla uyguladığı sınavlar öğretmen özerkliğinin planlama ve uygulama boyutunda yer almaktadır. Fakat çoktan seçmeli sorulardan oluşan ulusal sınavların gittikçe yaygınlaşmasının, öğretmen özerkliğini sınırlandırmaya başladığından söz edilebilir (Üzüm, 2014).

Özerklik genel anlamıyla karar alma bağımsızlığı olarak tanımlansa da Türkiye’de öğretmenlerin meslekleri ile ilgili birçok konuda karar almalarını kısıtlayan pek çok durum bulunmaktadır. Her sene Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen ders içerikleri ve öğretim programları öğretmenlere kısıtlı söz hakkı tanımaktadır. Eğitimlerine bir üst kademede devam etmek isteyen öğrencilerin merkezî bir sınav ile değerlendirildiği bu eğitim sisteminde öğretmenlerin merkezi

öğretim programı yönergelerinin dışına çıkması oldukça güçtür. Öğretim programlarının bu tarz kısıtlayıcı yapısı öğretmenlere ancak sınıf-içi faaliyetlerde sınırlı özerklik alanı sağlamaktadır.

Uluslararası alanyazında yer alan öğretmen özerkliği araştırmaları incelendiğinde, birçok ülkenin ulusal eğitim programlarında öğretmenlere daha çok özerklik alanı sağlamaya başladığı görülmüştür (Hong ve Youngs, 2016; Ramatlapana ve Makonye, 2012, Eurydice, 2008). Ancak Türkiye’de yapılan sınırlı sayıdaki öğretmen özerkliği çalışması, merkeziyetçi eğitim sisteminde öğretmenler için daha fazla özerklik alanı sağlama çalışmalarına ön ayak olmada yetersiz kalmaktadır. Ayrıca uluslararası alanyazında öğretimi planlama ve uygulamada öğretmen özerkliğini temele alan çalışmalar olmasına rağmen Türkiye’deki öğretmen özerkliği araştırmalarının daha çok yönetsel boyutlarda incelendiği görülmüş (Çolak ve Altınkurt, 2017; Öksüz-Gül, 2015; Üzüm, 2014), öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama süreçlerindeki rolleri ve özerklikleri inceleyen çalışma sayısı (Öztürk, 2012) oldukça sınırlı kalmıştır. Alanyazında oluşan bu boşluğun, bu araştırmanın yapılmasını gerekli kıldığı düşünülmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmen özerkliğinin; öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleri hakkında söz sahibi olup, aktif olduğu eğitim faaliyetlerinin karar ve uygulama aşamalarında yeterli yetkiye sahip olmaları durumu olduğu söylenebilir. Öğretmen özerkliği, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü’nün (OECD) gerçekleştirdiği Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) araştırmalarında, eğitimin kalitesini belirleyen önemli ölçütlerden biri olarak ele alınmaktadır (Ayrıl vd., 2014) ve son yıllarda öğretmen özerkliği kavramı pek çok araştırmanın konusu olmuştur.

Birçok araştırmacı tarafından farklı boyutlarda ele alınan öğretmen özerkliği kavramını kesin ve net çizgilerle tanımlamak olanaksızdır. Ancak alanyazında ortaya çıkan öğretmen özerkliğinin farklı boyutları ana hatlarıyla üç grupta toplanabilir: öğretim hedeflerinin seçilip planlanması, içeriğin belirlenmesi, öğretim yöntem ve materyallerinin seçilmesi ile öğrencilerin değerlendirilmesi süreçlerini içeren *öğretimin planlanması ve uygulanması boyutu*; öğretimle ilgili konuların dışında,

okul işleyişinin düzenlenmesi, mali, insani ve materyal kaynakların yönetimi, okul ortamının iyileştirilmesine ve hedeflere ulaşmaya yönelik kararların alınması ve uygulanmasında öğretmenlerin eğitimle ilgili *önemli kararlara ve okul yönetimine katılmaları boyutu*; ve öğretmenlerin *mesleki bilgi ve yeterliliklerinin geliştirilmesi boyutu* (Öztürk, 2011).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre eğitim sisteminden MEB sorumludur (MEB, 2019). Ülkemizde merkezî öğretim programı uygulaması vardır. Merkezi öğretim programları MEB tarafından görevlendirilen konu alanı uzmanları ve öğretmenlerden oluşan bir kurul tarafından oluşturulur. Taslak öğretim programının son kontrolü yine bakanlık tarafından yapılır ve onaylanır. Onaylanan programa uygun olarak hazırlanan ders kitaplarının okullara dağıtımı gerçekleştirilir. Görüldüğü gibi, öğretmenlerin bu süreçte içeriğe karar verme, planlama ve uygulama aşamalarında oldukça sınırlı söz hakkına sahip olduğu söylenebilir.

Daha önce Türkiye’de öğretmen özerkliğini konu edinen araştırmalar daha çok öğretmen özerkliğinin diğer değişkenlerle (örn: öğrenci özerkliği, örgütsel iklim, öz yeterlik algısı) ilişkisini ele almıştır (Çolak ve Altinkurt, 2017; Karabacak, 2014; Yazıcı, 2016). Oysa batı alanyazınında öğretmen özerkliğini eğitim programının planlanması ve uygulaması boyutuyla inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Erss, 2018; Erss, Kalmus ve Autio, 2016; Hong ve Youngs, 2014; Tuul, Mikser, Neudorf ve Ugaste, 2015; Viirpalu, Krull ve Mikser, 2014). Türkiye’de ise bu bağlamda yapılmış araştırmalar oldukça azdır (Öztürk, 2012). Ayrıca daha önceki araştırmalarda öğretmen özerkliği konusu nicel ya da nitel yöntemlerle incelendiği için, karma yöntemin işe koşulduğu bu araştırmanın bir öncü niteliğinde olduğu söylenebilir. Alanyazındaki bu boşluklardan yola çıkarak bu araştırmayla, Türkiye’deki öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama sürecindeki özerklik algılarını inceleyerek, şekillenecek eğitim reformları için öğretmen özerkliğini destekleyici strateji ve hedefler belirlenmesi yolunda öneriler sunabilmek amaçlanmıştır.

Yapılan araştırmalar öğrenci başarısı ile öğretmen özerkliği arasında yüksek bir ilişki olduğunu kanıtlar niteliktedir (Benson, 2000; Ayrar vd., 2014; Little, 1995). Öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre yöntem ve materyal seçiminde özgür olmaması; ders kitapları ve sınavların merkezi bir sistemle kontrol altına alınması

öğretmenleri pasif bir konuma getirmektedir. Öğrenci merkezli bir eğitim yaklaşımının benimsendiği çağımızda öğretmenlere verilen yetki alanının genişletilmesi gerekmektedir. Araştırmadan elde edilecek bulgularla yeni reform girişimlerinde öğretmen özerkliğini destekleyici faktörlere yer verilmesine yönelik öneriler sunulabilecektir.

### **1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler**

Türkiye’deki öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama sürecindeki özerklik algılarını inceleyerek, şekillenecek eğitim reformları için öğretmen özerkliğini destekleyici strateji ve hedefler belirlenmesi yolunda öneriler sunabilmeyi amaçlayan bu araştırmada şu soruya yanıt aranmıştır: “Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama sürecinde özerklik algısı ve özerklik beklentisi nedir?”. Bu soruya yanıt bulmak üzere aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

- a) Öğretmenlerin özerklik algısı ne düzeydedir?
- b) Öğretmenlerin özerklik algıları yaş, branş, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, çalışılan okul türü ve kademesine göre değişmekte midir?
- c) Öğretmenlerin özerkliğe ilişkin beklenti ve önerileri nelerdir?

### **1.4. Sınırlılık**

1. Bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir il merkezi ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden toplanan verilerle sınırlıdır.

### **1.5. Tanımlar**

**Özerklik:** Bir topluluğun uyacağı yasaları kendisinin koyması, kişinin serbest bir şekilde karar verebilme hakkı, bir topluluğun veya kuruluşun ayrı bir yasayla kendini yönetme hakkı, otonomi, muhtariyet (TDK, 2017).

**Öğretmen Özerkliği:** Öğretmenlerin işlerini yaparken kendi kararlarını vermesi, kendi metodolojilerini seçmeleri, kendi görevlerini ve/veya materyallerini seçmeleri veya tasarımları, sonuçları değerlendirebilmeleri, sorunları çözmek için başkalarıyla işbirliği yapmaları ve sorumluluk üstlenmeleri (Ulaş ve Aksu, 2015).

**Öğretim Programını Uyarlama:** Bir dersin planlaması yapılırken ön görülemeyen koşullar sebebiyle, dersin uygulama sürecinde önceden planlanan ders içeriğinde, etkinliklerde ve uygulanış biçiminde değişiklikler yapılması.

## II. BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde özerklik, okul özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretim programı özerkliği, öğretmen özerkliği ve profesyonellik, öğretmen özerkliği ve öğrenci performansı ile öğretmen özerkliğini kısıtlayan etmenler alanyazın desteğiyle açıklanmaya çalışılmıştır. Konuyla ilgili yurtdışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalar sunulmuştur.

#### 2.1. Özerklik

Özerklik (autonomy) kelimesinin kökeni incelendiğinde Yunanca “autos” (kendi) ve “nomos” (kural, yönetme) kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Kendi yasasını/kuralını kendi koyan anlamına gelmektedir. Türk Dil Kurumu Sözlüğüne (2017) göre özerklik, bir topluluğun uyacağı yasaları kendisinin koyması, kişinin serbest bir şekilde karar verebilme hakkı, bir topluluğun veya kuruluşun ayrı bir yasayla kendini yönetme hakkı; otonomi, muhtariyet olarak tanımlanmıştır. Çalışmada da özerkliğin bu tanımı kabul edilip kullanılacaktır.

Alanyazın incelendiğinde özerklik kavramına ilişkin farklı tanımlamaların yapıldığı dikkat çekmektedir. Eker (2010, s.17) özerkliği; tarafsızlık, eleştirel düşünme, karar alma ve bağımsız çalışma için yeterli olma olarak tanımlarken, Deci ve Ryan (1987, s.1025) özerkliğin, kişinin kendi eylemlerinin içsel bir onayını kendi kendilerine verdiklerini ve kişinin kendine ait olduğunu ifade eder. Özerk bir birey, dış müdahale veya kontrollerden sıyrılarak, kendi hayatının gidişatını özgürce yönlendirmeli ve yönetebilmelidir. Wilensky (1964; akt. Doğan ve Can, 2009, s.134), özerklik kavramına kendi kendini kontrol etme ve uzmanlık alanı içinde hareket etme yetkisini ekleyerek; bireyin uzmanlık alanının, onun serbestlik alanını belirleyen en önemli ölçüt olduğunu belirtmiştir. Wilensky bu tanımlamayla, özerkliğin sınırları olması gerektiğini ve kişinin her alanda istediği gibi davranamayacağı ve davranmaması gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Wangrieken, Grosemans, Dochy ve Kyndt (2017, s.303) ise özerkliğin çoğunlukla karar alma süreciyle birlikte bir bütün oluşturduğunu; fakat kontrol kavramıyla da sınırlandırıldığını vurgulamıştır. Özerk davranabilen birey kendini yönetip, çevresiyle iletişimi ve etkileşiminde, kendine özgü görüşleriyle sağlıklı bir kimlik

geliştirmiş olan bireydir. Dolayısıyla özerklik, bireyin yaşantıları sonucu şekillenen bir özelliği olduğu için özerk davranabilme kapasitesi düşük olan bireylerin toplumsal görevlerini yerine getirmede aksama olacaktır. Örneğin, bireysel haklarını savunamama ve kapasitesini üretken bir şekilde kullanamama gibi kişilik özellikleri görülebilir (Öksüz, 2012, s.71).

Eğitim ortamında özerklik ise, bireyin çalışmalarıyla ilgili olarak karar verme hakkını elinde bulundurmasını ve psikolojik özgürlüğünü belirtmektedir. Özerklik, bireyin çalışmalarına ilişkin seçim yapabilme ve öz örgütlenme becerilerine sahip olmasını gerektirir (Oğuz, 2013, s.1274). Ayrıca eğitim ortamlarında özerklik; okul özerkliği, öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliği gibi başlıklar altında incelenmiştir. İlerleyen bölümlerde eğitim ortamlarındaki özerklik çeşitlerine değinilecektir.

## **2.2. Okul Özerkliği**

Okul, eğitimin gerçekleştirildiği ve toplumun geleceğinin temellerinin atıldığı bir alan olduğu için eğitim sisteminin önemli bir bileşenidir. Bu nedenle, özellikle son 20 yıldır öğretimin iyileştirilmesi, eğitim için yatırım, demokratik karar alma süreçlerine katılım ve özerklik konularında yapılan çalışmalar hız kazanmıştır. Her ne kadar reformlar onlarca yıldır sürüyor olsa da, okul özerkliği birçok Avrupa ülkesinin siyasi gündeminde önemli bir konu olmaya devam etmektedir (Eurydice, 2007). Fakat öncelikle okul özerkliği kavramının ortaya çıkmasında önemli bir rol oynayan yerelleşme (decentralization) kavramı üzerinde durmakta fayda vardır.

Baş'a (2017) göre âdem-i merkeziyet, yerinden yönetim, desentralizasyon olarak da adlandırılan yerelleşme; merkezde bulunan yetkilerin karar verme, planlama ve kamu hizmetlerinin yürütülmesi gibi konularda yerel herhangi bir örgüte ya da kuruluşa devredilmesi anlamına gelmektedir. Eğitimde yerelleşme ise, karar verme yetkisinin yüksek yönetim mevkilerinden; daha küçük örgütlere, yerel yönetimlere veya bağımsız okullara bırakılmasıdır (Jeong ve Luschei, 2018). Maslowski, Scheerens ve Luyten (2007) geçen yirmi yılda birçok ülkenin, okullarının karar alma yetkisinde yerelleşmeye başladığını belirtmiştir. Yerel ve ya merkezi hükümetlerin okulların karar vermesini teşvik etmek üzere yaptığı sayısız girişim, eğitimde yerelleşmeye artan ilginin göstergesidir. Eğitimde yerelleşmeye gitme sebepleri ülkeden ülkeye oldukça farklılık göstermektedir fakat başlıca



sebepler arasında finansal kaygılar yer almaktadır. Okulların yerelleşmesi, yerel kaynaklardan doğrudan faydalanmanın yanı sıra, veliler ile diğer yerel paydaşların okullarda alınan kararlara katılmalarına izin vererek hükümet kurumlarının meşruiyetini kanıtlama imkanı sunar. Böylece okulların yerelleşmesi, hem öğrenci ve ebeveynlerin okula bağlılıklarını artırmaya hem de mesleki eğitim söz konusu olduğunda, bölgesel işverenlerin ihtiyaçlarına göre eğitim uyarlamaları yapmaya imkân sağlar. Kentleşme, hızlı nüfus artışı ve beraberinde getirdiği eğitim taleplerinin artışı merkezi yönetim sisteminin sınırlarını zorlayarak, yönetimin yerel kurumlara ve okullara devredilmesi yoluyla yerelleşmeye gidilmesini gerektirmektedir. Bu noktada okul özerkliği kavramı dikkat çekmektedir.

Yavuz'a (2016) göre okul özerkliği okulun veya kurumun bazı kararlarını kendi kendisine alabilmesini ifade etmektedir. "Okul özerkliği, okulların esnekliğe sahip olmasını ve eğitim hedefleri, personel, bütçe yaratma ya da ayırma, öğretim programları ve öğrenci kayıt etmeye ilişkin konularda karar alma gücünü ifade etmektedir" (Lai-ngok, 2004, s.58). Caldwell (2005) ise okul özerkliğini "merkezi bir yapı içinde belirlenmiş olan amaç, politika, öğretim programı, standart ve hesap verebilirlik gibi okulla ilişkili konularda karar alma yetkisi ve sorumluluğunun sistematik bir biçimde okul düzeyine aktarılması" olarak tanımlamıştır (Akt. Yolcu, 2010, s.258). Yolcu (2010), okul özerkliğinin tanımıyla ilgili iki önemli sorunun yanıtlanması gerektiğini belirtmiştir. Bunlardan ilki, "Okullar hangi konularda karar alma yetkisine sahiptir?" ve ikincisi "Okul düzeyindeki bu yetki kimde veya kimlerdedir?"

*Tablo 1. Okul Özerkliğinin Alanları*

|                        |  |
|------------------------|--|
| Öğretimin Örgütlenmesi | Kayıt kabul şartlarını belirleme<br>Öğrenim zamanını belirleme<br>Ders kitaplarını seçme<br>Öğretim programının içeriğini belirleme<br>Öğretim yöntemlerini belirleme  |
| Personel Yönetimi      | Okul müdürünü işe alma ve işine son verme<br>Öğretmenleri işe alma ve işine son verme<br>Öğretmenlerin ücretlerini ya da ücret artışlarını belirleme<br>Öğretim sorumluluklarını paylaşırma<br>Hizmetiçi eğitim şartlarını belirleme |
| Planlama ve Örgütlenme | Okul açma ya da bir okulu kapatma  |

|                 |   |
|-----------------|---|
|                 | Okul tarafından verilecek programların seçimi<br>Okul performansını izleme ve değerlendirme<br>Ders içeriklerinin belirlenmesi<br>Okul performansını izlemeye yönelik sınavların belirlenmesi |
| Kaynaklar/Bütçe | Okul gelişim planı hazırlama<br>Personel bütçesini düzenleme<br>Personel dışı bütçeyi ayırma<br>Hizmetiçi eğitim bütçesini ayırma   |

\*(Yolcu, 2010)

Tablo 1’de de görüldüğü gibi ilk soru (okullar hangi konularda karar alma yetkisine sahiptir?); özerk okullar, öğretimin örgütlenmesi, personel yönetimi, planlama ve örgütlenme, bütçe belirleme konularında karar verme yetkisine sahiptir şeklinde yanıtlanabilir. İkinci soruyu yanıtlamak için ise (okul düzeyindeki bu yetki kimde veya kimlerdedir?) üç farklı okul merkezli yönetim modelinden bahsedilebilir. Bunlar;

- **Birinci model:** Yönetim merkezli okul özerkliği modelidir. Okul merkezli yönetimi uygulayan müdür, veliler ya da uzman personelin kararlara katılımını sağlar. Fakat kontrol ve yönetim tamamıyla okul yönetimine aittir.
- **İkinci model:** Personel kontrollü okul yönetim modelidir. Öğretim personeli yetkili kılınmıştır. Yetki ve sorumluluklar eğitim profesyonelleri olarak nitelendirilen okul yöneticileri ve öğretmenlere verilmiştir.
- **Üçüncü model:** Toplum kontrollü okul yönetim modelidir. Yerel bir grup ya da aileler bir yönetim kurulu yoluyla sorumlu tutulmuşlardır. Yöneticiler, öğretmenler, uzmanlar ve velilerden meydana gelen okul yönetim kurulu bütçeleme süreci, personelin işe alınması ve çıkarılması, eğitim programlarının içeriğinin belirlenmesi ve geliştirilmesi ile ilgili kararlar alır (Yolcu, 2010; Aytaç, 1999).

Maslowski, Scheerens ve Luyten (2007) tarafından ortaya atılan dördüncü modelde ise yukarıda açıklanan üç modelin birleşimi söz konusudur. Maslowski, Scheerens ve Luyten’e (2007) göre, okul yönetimi yalnızca müdürlere, öğretmenlere, velilere ya da yerel kuruluşlara bırakılamaz. Bunun yerine bu okul paydaşlarının tamamının aktif rol aldığı bir yönetim modeli önerilmektedir. Bu modelde aileler ve eğitim profesyonelleri (öğretmenler ve okul yöneticileri), yetki ve sorumlulukları eşit olarak paylaşırlar.

Gerek yerelleşme gerekse özerklik, merkezileştirilmiş bir yönetim

yapısından, daha fazla yetki ve sorumluluğun yerel kurumlara aktarılmasıdır. Bu aktarım yerele doğru güç yapısında bir değişimi ifade etmektedir. Bununla birlikte, iki kavram arasında belirgin bir anlam farkı bulunmaktadır. Yerelleşme, özerklikten daha üst düzey bir yönetim düzeyini ifade etmektedir. Ayrıca, yerelleşmede yetkinin alt yönetim düzeylerine aktarılması ve bunun kontrolü söz konusudur. Özerklikte ise yerelleşme gibi daha yüksek bir yönetim düzeyi olmakla birlikte, yetkinin daha alt düzeye aktarılması ve kontrol edilmesi gibi bir durum yoktur (Yolcu, 2010).

### 2.3. Öğretmen Özerkliği

Alanyazın incelendiğinde, ‘öğretmen özerkliği’ kavramının tanımı için uzlaşmaya varmakta zorluklar yaşandığı görülmektedir. Pearson ve Moomaw’a (2005) göre bunun nedenlerinden biri terimin anlamı sürekli geliştiği için anlam için yapılan açıklamaların belirsizleşmiş olmasıdır. Bilinen en eski öğretmen özerkliği tanımlarından biri Charters’ın (1974) ifadesiyle “öğretmenin dışarıdan herhangi bir müdahale, baskı veya kontrol olmaksızın özgür olması” şeklindedir. Fakat zaman içinde bu ilk tanımı etkileyen iki önemli faktör ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki, eğitim sisteminin hemen hemen her ülkede sürekli değişen ve gelişen dinamik bir yapıda olması ve bu durumun öğretmen özerkliğini de önemli ölçüde etkilemesidir. İkinci sebep ise öğretmen özerkliği araştırmalarındaki artışın, tanım yapmayı zorlaştıran daha geniş bir bakış açısı geliştirmesidir.

Öğretmen ve özerklikle ilgili alanyazında, öğretmen özerkliği kavramının yıllar içinde önemli ölçüde değiştiği ve gelişmeye devam ettiği görülmektedir (Jeong ve Luschei, 2018). Alanyazındaki tanımların odak noktası daha önceleri bireycilik ve bağımsızlık üzerindeyken, artık kişisel tercihlere ve işbirlikli karar verme sürecine doğru kaymıştır (Willner, 1990; Pearson ve Moomaw, 2005). Willner (1990), daha önceki yılların öğretmen özerkliği anlayışıyla günümüzün öğretmen özerkliği anlayışını şöyle özetlemiştir: Eski anlayış, öğretmenlerin bağımsızlıkları sonucu izolasyon ve yabancılaşmayı ortaya çıkarırken, daha yakın zamandaki öğretmen özerkliği kavramı öğretmenlerin işbirliği içinde karar verebilir olmasını ve profesyonel seçimler yapma özgürlüğünü içermektedir (Akt. Vangrieken, Grosemans, Dochy ve Kyndt, 2017).

Eğitim bağlamında incelendiğinde özerklik “günlük planlamayı kontrol etme,

öğretim konusunda karar verme özgürlüğüne sahip olma ve öğretim programı hakkında fikir üretme” anlamına gelmektedir (Husband ve Short, 1994, s.58-61). Bir diğer ifadeyle öğretmen özerkliği “Öğretmenler tarafından uygulanan, sınıf içinde planlama ve öğretim üzerine bireysel özerklik derecesi”dir (Ingersoll ve Alsalam, 1997, s.7). Wilches’e (2007, s.247) göre, öğretmen özerkliğinin tanımı “Okul topluluğu tarafından kabul edilen eğitim hedeflerinin sınırları dahilinde, öğretim ve değerlendirme, program geliştirme, okul işleyişi veya mesleki gelişim konuları üzerinde kontrol yetkisine sahip olma kapasitesidir”. Ulaş ve Aksu (2015) ise öğretmen özerkliğinin, öğretmenlerin işlerini yaparken kendi kararlarını vermesi, kendi metodolojilerini seçmeleri, kendi görevlerini ve / veya materyallerini seçmeleri veya tasarımları, sonuçları değerlendirebilmeleri, sorunları çözmek için başkalarıyla işbirliği yapmaları, sorumluluklarını üstlenmeleri anlamına geldiğini belirtmişlerdir. Bümen (2019, s.178) öğretmen özerkliğinin, “öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda ve karar alma süreçlerinde belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmalarına ilişkin bir kavram” olduğunu belirtmiştir. Paulsrud ve Wermke’ye (2019) göre ise, öğretmen özerkliği pasif bir şekilde kazanılması beklenen bir kavramdan daha çok, aktif bir biçimde gerçekleştirilmesi gereken bir öğretmen özelliğidir. Tüm bu tanımlamalardan yola çıkarak özerk bir öğretmenin özellikleri şu şekilde sıralanabilir: Özerk bir öğretmen sadece yapması gerektiği iş hakkında değil, bu işin nedeni hakkında da fikir sahibidir. Hem pratik hem de teorik olan sağlam bir bilgi ağına sahiptir. Özerk öğretmen, öğrencilerin ne şekilde düşündüklerini ve aynı zamanda yapıcı olmayı teşvik etmek adına bazı durumlarda nasıl müdahale edilebileceğini düşünür. Özerk öğretmenler, program geliştirme uzmanlarının onlara verdikleri yönergeleri eleştirmeden kabul etmemelidir. Neyin önerildiğine katılıp katılmadıkları hakkında yorumlama yapabilmelidirler. Çocuklara sundukları eğitimin sorumluluğunu kabul edebilmelidirler (Çubukçu, 2016). Smith (2003), öğretmen özerkliğinin çok kapsamlı altı özelliğini şöyle özetlemektedir:

1. Öz-yönetimli mesleki eylem
2. Öz-yönetimli mesleki eylem için kapasite
3. Mesleki eylem üzerindeki kontrolden bağımsızlık
4. Öz-yönetimli mesleki gelişim
5. Öz-yönetimli mesleki gelişim kapasitesi

## 6. Mesleki gelişim üzerinde kontrol özgürlüğü.

Bu özet, öğretmen özerkliğinin neredeyse her yönünü analiz etmiştir. Ancak, öğretmen özerkliğindeki önemli bir öğeye, yani öğretmenlerin tutumuna gereken önemi vermemiştir. Örneğin, bir öğretmenin sahip olduğu özerklik, diğerine tecrit gibi görünebilir. Bir öğretmen, özerkliği müdahale ya da denetimden uzaklaşmak için bir araç olarak görebilir, diğeri ise meslektaşlık ilişkileri geliştirme ve sınıf dışı görevleri yerine getirme özgürlüğü olarak görebilir. Bazı öğretmenler özerklikle uğraşırken, diğerleri bunu müdürlerin görevlerinden kaçınmaları için bir araç olarak algılayabilir (Frase ve Sorenson, 1992). Başka bir deyişle, öznel bir unsur olarak öğretmen tutumu, öğretmen özerkliğinin başarılı bir şekilde uygulanmasını belirler. Bu nedenle yazarlar, öğretmen özerkliğini üç boyuta ayırır: Öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarındaki kapasite ve özgürlük derecesi. Özetle, olumlu öğretmen tutumu, temelde bilgi kapasitesi ve özgürlüğü olduğunda, öğretmen özerkliğinin ve onun başarılı bir şekilde uygulanmasının önkoşuludur (Yan, 2010).

Strong ve Yoshida (2014) eğitim alanındaki bilim insanlarının en çok referans aldığı ve öğretmen özerkliği kavramını oluşturan dört temel yapıyı şöyle özetlemiştir: Bunlardan birincisi, öğretmen özerkliğinin çalışma alanlarıdır. Bunlar; öğretim programı, pedagoji, değerlendirme, öğrenci davranışı, sınıf ortamı ve mesleki gelişimdir. İkincisi, özerklik öğretmenlerin görevlerini çevreleyen kritik konularda seçim yapmalarına ve karar vermelerine izin verir. Üçüncü olarak özerkliğin, diğer öğretmenlerden veya yöneticilerden gelen taleplerden veya baskılardan arınık olmak olduğunu iddia etmiştir. Dördüncü olarak özerklik, çalışma serbestliği anlamındaki kontrol ile ilişkilendirilir. Bahsedilen öğretmen özerkliğinin çalışma alanları, zaman içerisinde öğretmen özerkliğinin boyutlarını temellendiren ve ortaya çıkmasına neden olan unsurlardır.

LaCoe'ya (2006) göre özerklik, bir öğretmenin öğretim programı, pedagoji, değerlendirme, öğrenci disiplini, sınıf ortamı ve mesleki gelişim alanlarında sahip olduğu kontrol miktarıdır. Bu altı ayrılmış öğretmen özerkliği alanı ve ilgilendiği konular aşağıdaki gibidir:

1. Öğretim Programı: öğretilecek içeriğin kapsamı ve sıralanışı
2. Pedagoji: Öğretmenlerin kullandığı öğretim metodolojisi
3. Değerlendirme: Öğretmenlerin ve / veya okulların öğrenci öğrenmesini

ölçtüğü süreç

4. Öğrenci Disiplini: Öğretmenlerin öğrenci davranışlarını yönetmesi
5. Sınıf Yönetimi: Sınıf içinde yer alan fiziksel ortam ve sınıftaki görevlere harcanan zamanın organizasyonu
6. Mesleki Gelişim: Öğretmen öğrenmesi için kullanılan yöntemler.

## 2.4. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları

Öğretmen özerkliği alanyazında farklı şekillerde tanımlandığı gibi, farklı boyutlarda da incelenmiştir. Pearson ve Hall (1993) öğretmen özerkliğini; öğretim programı özerkliği ve genel öğretim özerkliği olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Friedman (1999) ise öğretmen özerkliğini; pedagojik ve yönetsel olmak üzere iki boyuta ayırmıştır. Öztürk (2011) öğretmen özerkliğini, yönetim süreçlerine katılma, mesleki gelişim özerkliği ve öğretimin planlanması ve uygulanması şeklinde üç boyutta incelemiştir. Üzüm (2014) öğretmen özerkliğini; yapısal (politik), bireysel (psikolojik) ve teknik boyutlara ayırıp incelemiştir. Karabacak (2014), öğretmen özerkliğini; öğretimsel, yönetsel, mali, kişisel ve mesleki özerklik olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Ulaş ve Aksu'nun (2015) ölçek geliştirme çalışmasında ise öğretmen özerkliği; öğretimin planlanması ve uygulanması özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve örgütsel karar verme özerkliği olarak boyutlara ayrılmıştır. Bu çalışmada Ulaş ve Aksu'nun (2015) öğretmen özerkliği ölçeğinden faydalandığı için, aynı çalışmadaki (Ulaş ve Aksu, 2015) öğretmen özerkliği boyutları temele alınacaktır. Aşağıda öğretmen özerkliğinin boyutlarına ilişkin ayrıntılı açıklamalar sunulmaktadır:

### 2.4.1. Örgütsel Karar Verme Özerkliği

Friedman (1999) öğretmen özerkliğinin pedagojik ve yönetsel olmak üzere iki boyutundan bahsetmiştir. Pedagojik boyut daha çok öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında aldığı bireysel kararları kapsamaktadır. Örgütsel boyutta öğretmen özerliğinde ise öğretmenler;

- Okul harcamaları ve bütçe planlamaları gibi konularda karar verme yetkisine sahiptir.
- Okul finansmanı için sorumluluk paylaşabilirler.
- Ders programına karar verirler.

- Bir grup ya da zümre olarak tüm okul için öğretim programı konularına karar verebilirler.
- Öğretmenlerin, öğrencileri demografik özelliklerine göre seçip sınıflandırma hakları vardır.

Görüldüğü üzere öğretmenlerin yönetsel boyutta özerk olması, sınıf içinde bireysel karar verebilme anlamındansa, grup olarak karar verip yönetsel süreçlere katılma özgürlüğünü ifade etmektedir. Çolak (2016), yöneticiler tarafından mesleki yeterliklerine ve görüşlerine saygı duyulan, yöneticiler tarafından desteklenen öğretmenlerin, mesleklerinde kendilerini profesyonel hissedip meslektaşlarıyla daha özgür iletişim kurabildiklerini belirtmiştir. Yönetici desteği yardımıyla öğretmenler mesleki etkinlikleri planlamada daha rahat işbirliği yapabilir, başarıyı artırma girişimlerinde bulunabilir ve okulu ilgilendiren kararlara katkı sağlayabilirler. Bu anlamda, öğretmenlerin yönetsel süreçlere katılma özerkliğinin mesleki iletişim becerileriyle desteklendiği söylenebilir. Karabacak'ın (2014) deyiimiyle, yönetsel özerklik, öğretmenlerin belirlenen hedeflere ulaşabilmek amacıyla kararlar alabilmesi, bu kararlar uygulanırken aktif bir şekilde yönetim sürecine dahil olması, okulun eğitsel faaliyetlerini organize edebilmesi, kaynakları yönetebilmesi ve okulun iyileştirilmesi gibi daha çok okula yönelik kararlarda söz sahibi olmasıdır. Öztürk'e (2011) göre öğretmenlerin yönetim sürecine katılma özerkliği, “öğretmenin sınıf dışında ve doğrudan öğretimle ilgili konular haricinde de söz hakkına sahip olmasını ve karar alma süreçlerine katılmasını” içermektedir (s. 88). Öğretmenlerin öğretimle ilgili konuların dışında, okul işleyişiyle ilgili yönetim süreçlerine daha fazla ilgi duyup katılım göstermesi, öğretmenlerin tüm yönetsel konulardaki özerklik taleplerini de arttırmaktadır.

#### **2.4.2. Mesleki Gelişim Özerkliği**

Mesleki gelişim kavramının, özellikle öğretmenlerle ilgili olarak değişik biçimlerde ve değişik açılarıyla açıklandığı görülmektedir. En genel anlamıyla mesleki gelişim; öğretmenlerin mesleki hayatlarının sonuna dek bilgilerini, becerilerini ve kapasitelerini artırmak, düşünce ve sınıf davranışlarında olumlu anlamda değişiklik oluşturmak için ‘formal’ ya da ‘informal’ olarak düzenlenen yaşam boyu öğrenme sürecidir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin eğitimin güncel sorunlarından haberdar olmalarını sağlayan, onların yenilikleri takip etmesine yardım

eden ve yaptıkları uygulamaları destekleyen bir araçtır (Darling-Hammond, 1990; Özer, 2005).

Bauer'e (1999) göre öğretmen özerkliği; öğretmenlik alan ve meslek bilgisi, öğretmenlik değerleri ve uygulama becerileri gibi öğretmenlik mesleğinin birçok yönüyle doğrudan ilişkili bir olgudur (Akt. Šteh ve Požarnik, 2005). Örnek vermek gerekirse, bir öğretmenin dersinde işe koşacağı yöntem ve materyallerin planlanmasında ve hazırlığında söz sahibi olabilmesinin ön koşulu, sahip olduğu yetkiye ek olarak, gerekli teorik donanım ve uygulama becerisine sahip olması, ayrıca ilgili ve gayretli olması gerekmektedir. Mustafa ve Cullingford (2008), öğretmenlerin ders içeriğini belirleme, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak materyal geliştirme gibi mesleki becerileri yönünden zayıf olmasının, genellikle dersin kitabına veya programına bire bir bağımlı bir öğretim ortamını ortaya çıkardığını belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyleri, öğretmen özerkliğinin belirlenmesinde rol oynayan temel öğelerden biridir (Akt. Öztürk, 2011).

Çolak (2016), mesleki gelişim özerkliğini, öğretmenlerin kendi gereksinimleri doğrultusunda mesleki gelişim süreçlerini belirleyebilmesi olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu konularda hizmet içi eğitimler alabilmesi, bu eğitimlerin ne zaman yapılacağına karar verebilmesi, alanıyla ilgili bilimsel toplantılara, seminerlere, konferanslara katılabilmesi ve bu süreçte karşılaşacağı baskı ve zorluklara karşı güçlü bir şekilde direnebilmesi, mesleki gelişim özerkliğinin kapsamındadır. Öğretmenlerin gerekli yeterliklere sahip olmasında mesleki gelişim özerkliği büyük bir öneme sahiptir.

Görüldüğü üzere, öğretmenlerin özerk olduğu alanlar sadece öğretimsel faaliyetlerin organize edilmesi amacıyla yürütülen planlama çalışmaları veya okulun bir örgüt olarak aldığı yönetsel ve finansal kararlarla sınırlı değildir. Öğretmenlerin sınıf içinde özerkliğe sahip olması, öğretim içeriğinin sunulmasında izlenen yolları, yani yöntem ve teknikleri kapsamaktadır. Bununla beraber, karşılıklı iletişimin hâkim olduğu eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin beklentileri ve ihtiyaçları doğrultusunda gerekli düzenlemelerin yapılması yetkisi de sınıf içi özerkliğinin ilgilendiği konulardan biridir. Başarılı bir öğretim süreci için öğretmenlerin; alan bilgisi, yöntem ve teknikler, öğrenci takibi ve iletişimi gibi



konularda donanımlı olması ve gelişmeleri yakından takip etmesi gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları ve hizmet içi eğitimler devreye girmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği hakkında Friedman'ın (1999) belirttiği kriterler ise şöyledir:

- Öğretmenler, hizmet içi eğitim kurslarının yerine ve zamanına kendileri karar verir.
- Öğretmenler mesleki gelişimleri için genel kriterlere karar verirler.
- Öğretmenler, üzerinde kararlaştırılmış kriterlere göre hizmet içi eğitim oturumları için konuları seçer.
- Öğretmenler kendi hizmet-içi eğitim programlarını belirler.
- Öğretmenler, hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim programları için öğretmenleri kendileri belirler.

Görüldüğü gibi, öğretmenlerin yukarıda bahsedilen tüm bu alanlarda karar verebilir derecede mesleki gelişim özerkliğine sahip olması, onların sınıf-içi özerkliğini de artırmaktadır denilebilir.

#### **2.4.3. Öğretimin Planlanması ve Uygulanmasında Özerklik**

Pearson ve Hall (1993) ve Pearson ve Moomaw (2005) öğretmen özerkliğini iki boyuta ayırmışlardır: (1) Genel öğretim özerkliği ve (2) öğretim programı özerkliği. Genel öğretim özerkliği, sınıf ve davranış standartları ile kişisel iş sorumluluklarını içerir. Öğretim programı özerkliği ise, genel olarak öğretilecek dersin hedefleri, içeriği ve içeriğinin planlanması, öğretim kuralları ve materyal seçimi ile ilgili kararları içerir. Öztürk (2011) ise ayrılan bu iki boyutu öğretim planlanması ve uygulanması adı altında tek bir boyutta incelemiştir. Ancak bu boyutta üç önemli noktaya dikkat çekmiştir: Ders öncesi hazırlık (öğretim hedeflerinin ve içeriğinin belirlenmesi), ders süreci (kullanılan yöntem ve teknikler ile geliştirilen materyaller) ve ders sonrası değerlendirme (öğrencinin ölçülüp değerlendirilmesi).

Bilindiği üzere öğretmenler, yapılması planlanan öğretimin önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesinden sorumludurlar. Öğretmenler bu sorumluluklarını yerine getirirken derslerinin öğretim programında belirtilmiş olan yönergeler doğrultusunda hareket etmeye özen gösterirler. Ne yazık ki Türkiye'deki öğretmenler derslerinin öğretim programının hazırlanması aşamasında kısıtlı bir

özerklik derecesine sahiptir (Öztürk, 2011). Benzer şekilde çoğu Avrupa ülkesinde de planlama ile ilgili tüm kararlar merkezi eğitim yetkilileri tarafından alınmaktadır (Eurydice, 2008). Genel olarak öğretimi planlama özerkliği öğretim hedeflerinin ve içeriğin belirlenmesi, öğretim programıyla ilgili her türlü ayrıntı, ders kitaplarının seçimi ve kullanımı, öğrenci ödevleri, öğrenciler için bireysel hedefler belirleme konularında öğretmenlerin yetki sahibi olması anlamına gelmektedir. Öğretim programı özerkliği (curricular autonomy) başlığında daha ayrıntılı bir biçimde incelenecektir.

Programların uygulanması aşamasında öğretmenlerin kazandığı deneyimler, daha sonraki programların geliştirilme çalışmaları için önemli bir veri kaynağını oluşturmaktadır (Yüksel, 1998). Programın uygulanmasında öğretmenlerin en geniş özerkliğe sahip olduğu hususlar doğrudan sınıf içi öğretim faaliyetleriyle ilgili konulardır ve öğretmenlik mesleğinin özünü oluşturur. Bu konular öğretme yöntemleri ve stratejilerini belirleyebilme, zamanın ve planlamanın kullanımı ve öğrenci davranışının yönetilmesi yer alır (Anderson, 1987; Vangrieken, vd., 2017). Lamb (2008) ise, öğretmenlerin kendi çabalarıyla kendi öğretim yöntemlerini geliştirme kapasitelerine sahip olma derecesinin, aynı zamanda öğretmenin özerklik derecesini açıkça gösterdiğini ve istediği öğretim yöntemlerini belirleme özgürlüğünün de öğretmen özerkliğinin bir işareti olduğunu belirtmiştir. Eurydice raporu (2008) ise uygulama özerkliğini öğretmenlerin sınıf ortamında ne yapmaları gerektiğini belirleyen kurallar bağlamında ele almıştır. Bunlar, hangi ders kitabının kullanılacağına karar verme ve öğretim etkinliklerini gruplar halinde planlamada ne derece özgür olduklarıdır. Öğretim yöntemlerini belirlemede ise öğretmenler tamamen özerktir.

Çolak (2016) ise özerkliğin öğretimi planlama ve uygulama boyutunu “öğretme süreci özerkliği” olarak adlandırmıştır (s.26), Öğretim süreci özerkliği öğretmenlerin öğretimle ilgili ve sınıf yönetimiyle ilgili verdiği kararlar olmak üzere ikiye ayrılır. Öğretmenlerin öğretim ile ilgili verdikleri kararlar konulara ayrılan süreyi belirleme, öğrencilere uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi, ölçme ve değerlendirmenin türü ve zamanını belirleme gibi geniş bir alanı kapsayabilir. Sınıf yönetimi ile ilgili kararlar ise sınıfta kullanılan iletişimin dilini, şeklini, sınıf kurallarını ve sınıfın düzenini belirlemekle ilgilidir.

Öğretmenin ders sonrası ölçme ve değerlendirme özerkliği konusuna alanyazında ayrıntılı bir biçimde yer verilmemiş olmasına rağmen; Eurydice (2008) raporunda, Avrupa'daki öğretmenlerin büyük ölçüde değerlendirme özerkliğine sahip olduğundan bahsedilmiştir. Ancak öğrencilerin değerlendirilmesi genel olarak öğretmenlerin yetki alanındaki bir konu olsa da, öğrenci başarısını test türünde ve ulusal olarak ölçmeyi amaçlayan sınavlar öğretmen özerkliğini kısıtlayan bir faktördür (Adelman, King ve Treacher, 1990). Türkiye'de öğretmenlerin değerlendirme özerkliği, merkezi sınavlar haricinde kendi uyguladığı sınavlar kapsamında, değerlendirme türüne, soru tipine, sınav süresine ve zamanına karar verebilmesi ile sınırlıdır.

## **2.5. Öğretim Programı Özerkliği**

Benson'a (2000) göre özerklik, başkaları tarafından kontrol edilmeme hakkıdır ama bununla birlikte elde edilmesi en güç olan hak. Özellikle öğretmenler için, kendileri özerk profesyoneller olarak tanımlamak, meslektaşlarının, yöneticilerin, kuruluşların ve eğitim sisteminin baskısından uzak olmak ve kendi kararlarına göre adımlar atmak oldukça önemlidir. Ancak, gerçekte öğretmenler kontratlarla yani öğretim programlarıyla sınırlandırılmıştır.

Hong ve Youngs'a (2016) göre, dışarıdan bir yetkili tarafından sunulan öğretim programı ve ders materyalleri, pratikte pek değerli değildir. Çünkü öğretmenler, kendileri öğretim programı özerkliğine sahip olduğunda ve kendi ürünlerini ortaya koyduğunda, bu ürünlere daha fazla bağlı kalabildikleri ve kendilerini uygulamaya adadıkları ortaya çıkmıştır. Bu açıdan, öğrencilere özgün bağlamlarda daha iyi yardımcı olmak için, öğretmenler dışarıdan verilen kararları uygulamak zorunda kalmak yerine, kendi profesyonel kararlarını almada öğretim programı özerkliği sağlanmalıdır. Öğretim programı alanında öğretmenlerin özerkliğinin en çok desteklendiği süreç, okul bazındaki program geliştirme çalışmalarına katılmalarıdır. Böylece öğretmenler geleneksel öğretmen özerkliği anlayışındaki gibi bireysel kararlar almak yerine, kolektif bir çalışmayla öğretim programı geliştirebilirler. Böyle bir çalışma, öğretmenlerin işbirlikli iletişim çabalarını destekler ve eğitim öğrencilerin özel ilgilerini karşılayabilir. Fakat okul seviyesinde özerklik çalışmalarına yer verilmeyen ülkeler ne yazık ki oldukça fazla sayıdadır (Eurydice, 2007)

Türkiye’de öğretmenin hangi konuları, nasıl öğreteceği MEB tarafından belirlenmektedir. Derslerin öğretim programları, (bir süre uygulanan öğretmen kılavuz kitapları) ve öğrenci ders kitapları MEB tarafından hazırlanıp, merkezi bir şekilde uygulamaya koyulmaktadır. 2005-2013 yılları arasında yayımlanan öğretmen kılavuz kitapları ise dersin işlenişi ile ilgili ayrıntılı bir yönerge sunmaktadır. Bu uygulamanın her ne kadar öğretmenlerin yükünü hafiflettiği iddia edilse de, öğretmenlerin özerkliklerini büyük ölçüde sınırlamaktadır. Öğretmen özerkliğinin ve karar verme sürecinin desteklenmesi, tepeden inme bir öğretim programı sunmak yerine, öğretmenin tercihinine sunulan çeşitli eğitim materyalleri ve etkinliklerinin ulaşılabilir kılınması ile mümkün olabilir (Güven, 2010; Yıldırım, 2003). Vorking’e (2006) göre program geliştirme, eğitim kaynakları seçimi, öğretim zamanının planlanması gibi açılardan Türkiye, birçok Avrupa ülkesi ve dünya ülkesine göre öğretmenlere en az özerklik sağlayan merkezi eğitim sistemine sahip ülkelerden biridir (akt. Khezerlou, 2014).

Her öğretmenin, öğretim programı hakkında kendine özgü bir yorumu vardır. Öğretmenlerin öğretim programlarını yorumlamasıyla yaptığı öğretim, öğretim programının kendisinden çok daha değerlidir (Tort-Moloney, 1997). Özerk öğretmenler sadece öğretim programı uzmanlarının onlara önerdiği kuralları eleştirmeden kabul etmemektedir. Önerilenlere katılıp katılmadıklarını iyice tarttıktan sonra öğrencilere sundukları eğitimin sorumluluğunu üstlenirler (DeVries ve Kohlberg, 1987) (akt. Castle, 2006).

Min (2017), öğretmenlerin öğretim programı özerkliğinin ‘yorumlama’ ve ‘uyarlama’ temellerini vurgulamıştır. Bir öğretmenin program özerkliğinden bahsedebilmek için öğretmenin programı yapılandırma, yorumlama, uyarlama ve değerlendirme özerkliğine sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin program özerkliğinin derecesi ise, büyük ölçüde kültürel, tarihi ve sosyal çevrenin etkileriyle belirlenir.

Archbald ve Porter (1994), öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki karar alma yetkisinin kontrol edilmesinin genellikle programın içeriği ve performansında bir standart sağlanması amacıyla yapıldığını belirtmektedir. Bunlara yüksek risk içeren ulusal sınavlar, yüksek hesap verebilirlik seviyesi (accountability), kural koyucu öğretim programları (prescriptive curriculum), ders kitabı kontrolleri,

akreditasyon programları gibi uygulamalar örnek olarak verilebilir. Bu uygulamalar öğretmenin özerkliğini ve dersin pedagojik verimliliğini kısıtlamaktadır. Öğretim programı kontrol politikaları, öğretmenlerin ders içeriği ile ilgili karar vermelerine rehberlik ederek öğretmenlerin ve okulların öngörülen içerik ve başarı standartlarından sorumlu tutulmasını amaçlamaktadır. Merkezi kontrolü sağlanmış öğretim uygulamalarında özellikle üç konuda sınırlandırma mevcuttur. Bunlardan ilki, öğretim programının detaylı bir yönergeye sahip olmasıdır. Dersin öğretim hedefleri ulusal boyuttadır dolayısıyla öğretmenin içeriğe karar verme hakkı kısıtlanmıştır. İkinci sınırlama ders kitaplarına yapılmaktadır. Bazen ilgili ders için belirli bir kitap belirlenir ve bu kitabın kullanımı zorunlu kılınır ya da dersin öğretmenine kullanması için bir kaç kitap önerilir ve öğretmen bu kitaplardan birini seçmek zorunda bırakılarak, ona sınırlı bir seçim özgürlüğü verilmiş olur. Belirli bir ders kitabı benimsemesinin bir amacı, bir dersin farklı bölümlerindeki bir içeriğin (hem okullar içinde hem de okullar arasında) potansiyel değişkenliğini azaltmaktır. Üçüncü sınırlama ise sınavlara getirilmiştir. Öğretim programıyla belirlenen içerik merkezi sınavlar yoluyla test edilerek tekdüzeliği sağlanmış olur. Ayrıca öğretmenler ölçülen içeriğin dışına çıkmamak konusunda teşvik edilmiş olur (Archbald ve Porter, 1994).

Öğretim programı özerkliği, öğretimin kaliteli bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin öğretilen konuyu, öğretim yöntemini ve süresini planlayabilmesiyle ilgilidir. Öğretmenlerin ders materyallerini seçebilmesi ve öğretim programına yeni konu ekleyip/eksiltebilmesi de öğretim programı özerkliğinin ilgilendiği bir konudur. Öğretim programı özerkliği, öğretmenlerin öğrenci gereksinimleri ile birlikte kendi yeterliklerini de göz önünde bulundurarak seçenekler arasından en uygun olanı seçmelerini ve bu yolla verimli bir öğretim süreci gerçekleştirmelerini sağlar (Çolak, 2016).

Leite, Fernandes ve Figueiredo (2019), özellikle kültürel ve sosyal çeşitliliğin fazla olduğu toplumlarda “her bedene tek elbise” şeklinde tanımlanabilecek bir öğretim programının, bu çeşitliliğin ihtiyaçları karşısında yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Bu farkındalığa sahip olan bazı otoriteler, okullara ve öğretmenlere kendi öğretim süreçlerini organize etme yetkisi bahsetmiştir. Bu kavram daha çok öğretim programıyla ilişkilendirilebilir. Çünkü öğretmenler öğrencilerinin ilgi ve

ihtiyaçlarına göre ğretim programı içeriğinde düzenlemeler yapma özerkliğine sahip olmalıdır.

## **2.6. Öğretmen zerkliği ve Profesyonellik**

Meslekler tamamen izole bir ortamda gerçekleştirilemez ve genellikle resmi bir yetki veya belgelemeye ihtiyaç duyarlar. Bu, devletin veya herhangi bir resmi kurumun mesleğin icra edilmesine müdahalesi gibi değil; yetkililerin yardım, destek ve koruması gibi kabul edilmelidir. Ancak bu yardım ve desteğin işteki profesyonelliği tehlikeye attığı belirtilmektedir (Frostenson, 2015). Özellikle ğretmenler mesleki statülerinde uzun çalışma saatleri, katı yönetim, ğrenci - yönetici - veli baskısı, katı lme-değerlendirme prosedürleri gibi derinlemesine meydan okumalara maruz kalmaktadır. Bunların, ğretmenlerin profesyonellikten uzaklaşmasına (de-professionalisation) neden olduğu söylenebilir. Frostenson (2015, s.21-22) İsveçli ğretmenleri incelediği araştırmada; öğretmenlerin; yönetim ideolojileri, siyasi reformlar, pedagojik deneyler ve özel eğitim organizatörlerinin yetersizliğine “av” haline geldiğini, işleri üzerindeki etki güçlerini basit bir şekilde kaybetmekte olduğunu belirtmiştir.

Bu bakış açısına göre, ğretmen profesyonelliğinin en önemli tanımlayıcı özelliklerinden biri özerkliğe sahip olmasıdır. Öğretmen profesyonelliği, öğretmenin sınıf içinde özerk olmasıyla tamamlanır. Öğretmenin özerkliğinin azalması, öğretmenin profesyonellikten uzaklaşmasına neden olur (Paulsrud ve Wermke, 2019; Jeong ve Luschei, 2018). Son yıllarda, öğretmenlerin genel ğretim ve eğitim programı kararlarındaki özerkliklerinin daralmasıyla da bağlantılı olduğu göz önüne alındığında, ğretmen profesyonelliğinin tehdit altında olduğu dşnlmektedir (Philippou, Kontovourki ve Theodorou, 2014). Jimenez Raya ve Vieira (2015), standardize edilmiş eğitim ortamları, okulların fabrika gibi işlemesi, bütün öğretmenlerin aynı öğrenme çıktılarına ulaşmasının beklenmesi, öğrencilerin aynı konuyu aynı hızda öğrenmesinin beklenmesi gibi durumların öğretmenin profesyonel özgürlüğünü önemli derecede kısıtladığını belirtmiştir. Erss (2018) ise aşırı kuralcı ğretim programları, baskıcı lme-değerlendirme ve teftiş rejimlerinin yanı sıra, öğretmenlerin iş koşullarını şekillendirme fırsatının sınırlı olması gibi unsurların, birçok ülkede öğretmenlerin profesyonellikten uzaklaşması gibi kavramın ortaya çıkmasına neden olduğundan bahsetmektedir.

Parker (2015), öğretmen profesyonelliğinin uzun zamandır tartışmalı bir konu olduğunu ve kesin bir tanımının yapılamadığını belirtmiştir. Ancak özerkliğin öğretmen profesyonelliğinin ayrılmaz bir özelliği olduğu kesindir. Dolayısıyla, özerkliğin azalan etkisi öğretmenin profesyonellikten uzaklaşmasına katkıda bulunan bir faktör olarak gösterilmektedir. Buna karşılık, Hargreaves ve Goodson (2003), bireysel özerklik yerine işbirlikli özerkliğin günümüzdeki öğretmen profesyonelliği anlayışına daha uygun olduğunu öne sürerek, özerkliğin merkezi rolüne itiraz etmiştir (Akt. Parker, 2015).

### **2.7. Öğretmen Özerkliğini Kısıtlayan Etmenler**

Cribb ve Gewirtz (2007), öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin mesleki uzmanlıklarını kullanabilmesi için bir önkoşul olduğunu belirtmektedir. Bununla beraber, özerklik öğretmenlere yaratıcılık, deneyim ve çeşitlilik sağlayan, öğretmenler için refah, iş doyumunu ve itibar kaynağıdır. Ancak öğretmenlerin sahip olduğu özerklik düzeyi zaman zaman çeşitli sebeplerle kısıtlanmaktadır. Öğretmenler ne kadar özerk olduklarını düşünseler de, sınıf içindeki özerklikleri belli bir dereceye kadar sınırlandırılmıştır. Çünkü merkezi eğitim sisteminin hiyerarşik yapısı, öğretmenleri yaptıkları işlerden büyük oranda sorumlu tutar ve denetlenmesini gerektirir (Koçak, Turan ve Aydoğdu, 2012).

Ramos'a (2006) göre, öğretmenin özerkliğini kısıtlayan birçok faktör vardır. Bunlardan ilki, öğretmenin değişime karşı güçlü bir direnç göstermesidir. İşleri alışıldık yöntemlerle halletmek, bilinmedik ve tehlikeli sularda yüzmekten daha güvenlidir. Diğer bir engel ise öğretmenin kontrolü bırakma korkusudur. İşlerin nasıl yapılacağı konusunda ayrıntılardan ve kontrolden uzak olmak, öğretmenler için yıldıracı olabilir. Engellerin üçüncü kaynağı, hükümetin, kurumların veya eğitim otoritelerinin öğretmen eylemlerini düzenleme amaçlarıdır. Bu düzenlemeler hem devlet hem de özel kuruluşlarda olabilir. Bunlar, reformlar, düzenlemeler, zorunlu sınav uygulamaları, öğretim programları, yönetici talepleri, meslektaşlarla koordineli bir şekilde yürütülmesi gereken çalışmalar, velileri ve öğrencileri hoşnut etme çabaları vs. gibi olabilir. Dördüncü ve diğerlerinden daha az öneme sahip olmayan sınırlama ise öğretmenlerin özerkliğe karşı tutumlarıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için zaman, çaba ve hatta para yatırımı yapmaya gönülsüz olmaları, liderlik yapan değil başkasını takip eden bir yapıya bürünmelerine neden olmaktadır.

Özerkliğe karşı negatif tutum öğretmenleri, avantajların, yeniliklerin ve hatta kendi bilgi ve deneyimlerinin bile arkasında kalmalarına neden olabilir.

Paulsrud ve Wermke (2019), öğretmenin özerkliğini kısıtlayan faktörleri iç ve dış faktörler olarak ikiye ayırmaktadır. İç faktörlere; öğretmenlerin yetkileri, iş doyumunu, güveni, öğretmeye ve öğrenmeye karşı tutumu; dış faktörlere ise, iş yükü, okul organizasyonundaki güç ve zaman yetersizliği, merkezi eğitim anlayışı ve hesap verebilirlik örnek gösterilebilir.

Alanyazın ışığında, merkezi eğitim anlayışının öğretmen özerkliğini kısıtlayan en temel üç faktörü ise aşağıda özetlenmiştir (Arslan ve Özenici, 2017; Mausethagen ve Mølstad, 2015; Uğurlu ve Qahramanova, 2016):

1. Öğretim programının ve öğretim içeriğinin katı ilkelerle belirlenmesi, öğretmen özerkliğinin takıldığı bir engeldir. Yasal kural ve düzenlemelerin baskısı ve öğretim içeriğinin esnetilebilir olmaması, öğretmen özerkliğinin önündeki engellerdendir. Belli bir ölçüde bu engelleri aşmak öğrencilerin de yararına olabilir.

2. Var olan eğitim anlayışının öğrenme çıktılarını standardize etme çabaları, yani aynı öğrenme sürecine tabi tutulan öğrencilerin bilgi düzeylerini aynı seviyede tutma ve birlik sağlama çabaları, öğretmen özerkliğini kısıtlar. Böylece öğretmenlerin yaratıcılığı da standardizasyona kurban edilmiş olur. Bir diğer deyişle, ulusal sınavlar, öğretmenlerin özerklik algısını olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü öğretmenlerin sınavın içeriğini ve değerlendirme yöntemini seçme hakları oldukça kısıtlıdır.

3. Hesap verebilirlik baskısı öğretmen özerkliğini azaltır ve öğretimi daha standart hale getirir. Öğretmenlerin sorumluluk alma konusundaki isteksizliği onların mesleki özerkliğini sınırlandırmaktadır.

Öte yandan alanyazında her ne kadar eğitimde devlet kontrolünün öğretmen özerkliği üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu kabul eden çalışmalar olsa da, devlet kontrolünün faydasına dikkat çeken bazı çalışmalar da vardır. Bu çalışmalar (Cribb ve Gewirtz, 2007; Hong ve Youngs, 2016) kontrollü bir eğitimin öğrencileri zararlı içeriklerden koruduğunu, herkese eşit erişim hakkı sunduğunu ve öğrenciler arasındaki ortaklık ve uyumu artırdığını vurgulamaktadır. Hong ve Youngs'ın (2016) Güney Kore'deki öğretmenlerin özerkliğini incelediği araştırmada, her öğretmenin daha fazla özerkliğe sahip olmayı tercih edeceği düşüncesinin bir yanığı olduğunu,



çünkü devlet kontrolünün öğretmenlerin yükünü hafiflettiğini ve yüksek özerkliğin pratikte daha karışık ve beklenmeyen sonuçlar doğurabileceğini belirtmiştir.

Çolak ve Altınkurt (2017), öğretmen özerkliğinin sınırsız bir özgürlük anlamına gelmediği ve alanyazında öğretmen özerkliğinin sınırlarına yeterince değinilmediği görüşünden yola çıkarak, öğretmen özerkliğini sınırlandıran unsurlara dikkat çekmiştir. Özerk öğretmenler meslektaşlarıyla, okul müdürü veya yöneticilerle ve öğrencileriyle işbirliği yaparak ve kendi mesleki yeterliklerine dayalı olarak karar verirler ve bu kararların sonuçlarından da sorumlu tutulurlar. Bu bağlamda öğretmenin özerkliği, “okulun amaçlarına ulaşabilmesi için üzerinde daha önce anlaşılmış normlar, evrensel etik kodlar, yasalar, bilimsel ve pedagojik ilkeler çerçevesinde” sınırlandırılmıştır (Çolak ve Altınkurt, 2017, s.34).

## **2.8. Öğretmen Özerkliği ve Öğrenci Performansı**

Alanyazında özerklik ve öğrenci performansı üzerine yapılan çalışmalarda daha çok yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliğinin geliştirilmesine vurgu yapılmıştır (Çakıcı, 2015; Han, 2017; Ramos, 2006). Ancak bu araştırmada, daha çok öğretmen özerkliğinin öğrenci performansı üzerindeki etkisi üzerinde durulacaktır. Öğretmenin özerk olması, iş doyumunu artıracığı için öğretmenler mesleki çalışmalarında daha verimli ve daha istekli olmaktadır. Dolayısıyla öğretmen özerkliği ve öğrenci başarısı arasında güçlü bir bağ vardır. Diğer bir deyişle, öğrenci başarısını artırmaya yönelik eğitim politikaları belirlenirken, öğretmenlere sağlanan özerklik alanları ve düzeyi oldukça belirleyici olmaktadır (Ayrıl ve diğ. 2014).

Öksüz Gül (2015) öğretmenin sınıf içinde, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine göre kararlar almasının kendi özerkliğine olduğu kadar öğrencinin özerkliğine de etkisi olduğunu belirtmiştir. Özerk öğretmenlerin bulunduğu sınıflarda öğrenciler, öğretmenlerinin yönlendirmeleri yardımıyla ders etkinliklerinin amaçlarını belirleme, süreyi ayarlama ve zorluk seviyesini saptama gibi eylemlerde bulunabilir. Öğretmen öğretim süreci için kararlar alırken, öğrenciler kendi öğrenmelerinde söz sahibi olabilirler. Dolayısıyla özerk bir öğretmenin tutumu, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına katkıda bulunmaktadır.

Ramos (2006) öğrenci başarısını artırmak için öğrencinin özerk olmaya teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir ve öğrenci özerkliğini geliştirmek için öğretmenlere bazı önerilerde bulunmuştur:

- Öğrencinin kişisel kararları için alan sağlamak,
- sadece öğrencinin istediği kadar danışmanlık yapmak,
- grup çalışmalarında daha özerk olabilen öğrencilerin diğer öğrencilere yardım etmesini sağlamak,
- öğrenci görüşlerine saygı duymak ve onlara görüşlerini açıklama fırsatı vermek,
- kişisel farklılıkları göz önünde bulundurmak,
- öğrenci yeteneklerine güvenmek,
- sınıf içi aktivitelerde öğrencilere kaldırabileceği kadar sorumluluk vermek.

Özetle, öğretmen özerkliği öğrenci öğrenmesinde önemli bir etkiye sahiptir.

Öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları, yetenekleri farklı olduğu için her sınıfın kendine özgü bir atmosferi vardır ve bir grup öğrenci için işe yarayan bir şey diğer öğrenciler için faydalı olmayabilir. Öğrencileri ve ihtiyaçlarını en iyi tanıyacak kişi yine öğretmendir ve eğer öğretmenlere yeterince özerklik verilirse sınıfı için gerekli düzenlemeleri yaparak başarılı bir öğrenme çıktısı elde etmek kolaylaşır (Yıldırım, 2017).

## **2.9. Öğretmen Özerkliği ile İlgili Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar**

Bu bölümde, araştırmanın konusuyla ilişkili olarak sırasıyla Türkiye’de ve yurt dışında yapılan güncel araştırmalara yer verilmiştir.

Öztürk (2011) yıllık planların hazırlanması ve uygulanmasında tarih öğretmenlerinin rolleri ve özerklik alanlarını incelemiştir. Çalışmanın amacı yıllık planların hazırlanmasından öğretimin gerçekleştirilmesine kadar giden süreçte, öğretmenlerin öğretim içerik, yöntem ve materyallerinin seçimi ve düzenlenmesine nasıl katıldıklarını ortaya koymaktır. Araştırma nitel bir yaklaşımla 11 öğretmenle yürütülmüştür. Verilerinin toplanmasında gözlem, görüşme ve doküman incelemesi teknikleri kullanılmıştır. Bulgular; öğretmenlerin, öğretim planlarının oluşturulmasına katkısının son derece sınırlı olduğunu, içeriğin neredeyse tamamen tarih ders kitabından aktarıldığını ve öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınmadığını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yıllık planları hazırlama ve uygulama süreçlerine etkin bir biçimde katılmalarını engelleyen dört temel faktör belirlenmiştir: Bunlar; planlama sisteminin öğretmenlere yetki alanı bırakmaması, ders programlarının yapısı, denetleme anlayışı ve öğretmenlerdeki mesleki

yetersizlik ve eksikliklerdir.

Üzüm ve Karslı (2013), sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçladıkları çalışmada, alanyazından ve uzman görüşlerinden faydalanarak “Öğretmen Özerkliği Ölçeği”ni geliştirmişlerdir. Betimsel nitelikte tarama modelindeki araştırmanın uygulaması benzeşik örnekleme ile seçilen ve İzmir İli’ndeki beş merkez ilçede gerçekleştirilmiştir. 779 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler SPSS programı yardımıyla çözümlenmiştir. Çalışmanın bulguları, sınıf öğretmenlerinin teknik ve psikolojik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalıklarının yüksek; politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin ise orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Karabacak’ın (2014) öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan yüksek lisans tezinde, Ankara’daki liselerde görev yapan 356 öğretmenden, araştırmacının geliştirdiği Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği yoluyla veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin en yüksek özerklik algısına sahip olduğu boyut öğretimsel özerklik boyutudur. Öğretmenlerin özerklik algı düzeyleri cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Öğretmenlerin özerklik düzeyleri arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özyeterliklerinin de arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Ulaş ve Aksu (2015), Türkiye’deki öğretmenlerin özerklik düzeylerini ölçmek amacıyla Öğretmen Özerklik Ölçeğini geliştirmiştir. Ölçeğin pilot uygulamasında Ankara’da görev yapan 292 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, ölçeğin 18 madde ve üç boyuttan oluşmasına karar verilmiştir. Bu boyutlar; eğitim programları ile ilgili karar verme özerkliği, öğretimi planlama ve uygulama özerkliği ve mesleki gelişim özerkliğidir. Pilot uygulama sonucunda öğretmenlerin algılanan özerklik düzeyinin öğretimi planlama ve uygulama boyutunda farklılık gösterdiği ve öğretmenlerin eğitim programlarına karar verme boyutunda daha az özerkliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Çelik’in (2016) öğretmen görüşlerine göre okullarda liderliğin dağıtılması ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan yüksek lisans tezinde, Elazığ’da görev yapan 344 öğretmenin görüşü alınmıştır. Çalışmada Dağıtılmış Liderlik envateri ile Karabacak (2014) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerklik

Ölçeği kullanılmıştır. Analiz sonrasında dağıtılmış liderlik ve özerklik arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Katılımcıların özerkliğe ilişkin görüşleri yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Ancak cinsiyet değişkeni ele alındığında, erkek katılımcıların daha olumlu bir özerklik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan Çolak (2016), Muğla ilinde çalışan 434 öğretmenden Öğretmen Özerklik Ölçeği ve Örgütsel İklim Ölçeği yoluyla veri toplamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üstündedir. Öğretmenlerin özerklik algısının en yüksek olduğu boyut öğretim süreci özerkliği iken, en düşük özerklik mesleki gelişim boyutundadır. Öğretmenlerin özerklik davranışları okul türü, çalışılan öğretim kademesi ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşırken; cinsiyet ve mezun okulun okul türüne göre değişiklik göstermemektedir. Okul iklimi davranışları, öğretmenlerin özerklik davranışlarının % 8'ini açıklamaktadır.

Arslan ve Özenici'nin (2017) yabancı dil okutmanlarının özerklik deneyimlerini ve görüşlerini incelemeyi amaçladığı çalışmada, 80 okutmana Pearson ve Moomaw'ın (2005) geliştirdiği öğretmen özerklik ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okutmanların, öğretim yöntem ve tekniklerini belirlemede, öğretim içeriğini ve süresini ayarlama konusunda kendilerini özerk hissetmedikleri ortaya çıkmıştır. Merkezi sınavların öğretmenlerin özerklik algısını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü merkezi sınavların okutmanlara, ders hedeflerini ve içeriği belirleme, süreyi ve materyalleri kendi öğrencilerine göre ayarlama konusunda çok az özgürlük sağladığı belirtilmiştir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlayan Yazıcı ve Akyol (2017), Muğla il merkezi ve ilçelerindeki ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 479 öğretmenden veri toplamak için Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği ve Öğretmen Özerklik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının orta düzeyin üzerinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenler en yüksek özerklik algısına öğretim sürecinde sahipken, mesleki gelişimde özerklik algıları oldukça düşüktür. Okul müdürlerinin liderlik davranışları

ile öğretmenlerin özerklik düzeyi arasında hem pozitif hem de negatif yönde ilişkiler vardır. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dikilitaş ve Mumford (2019), üniversitedeki yabancı dil eğitmenlerinin öğretmenlikle ilgili araştırmaları (Teacher Research- TR) okuma sürecinin özerkliklerini geliştirmeye olan etkisini araştırmıştır. Öğretmenlerin TR makalelerini okuma sürecindeki yansımalarından, özerklik gelişimleri hakkında bilgi elde etmek amaçlanmıştır. Veri toplama yöntemi olarak, okuma esnasında zihinde oluşan fikirlerin dile getirilmesi anlamına gelen Sesli Düşünme Yöntemi (Think Aloud Protocol) ve odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 11 eğitmen, okuma sürecinde okunan makaleleri yorumlarken oldukça özgür bırakılmıştır. Araştırma sonucunda özerkliği destekleyen üç kavram ortaya çıkmıştır. Bunlar; 'eylemlilik' (agency) yani özerk davranabilme kapasitesi, özerkliğin önemli bir bileşeni olduğu düşünülen 'motivasyon' ve 'demokratikleştirici araştırma'. TR okumaları sonucunda eğitmenler, okudukları araştırmalardaki araştırmacı yerine kendilerini koyarak potansiyel bir araştırmacı kimliği edinmişlerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin sorumluluk alma ve daha özerk olma konusunda istekli oldukları sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır.

Uluslararası alanyazında ise Khezerlou (2014), lisede görev yapan İranlı ve Türk İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı özerkliği hakkındaki görüşlerini araştırdığı çalışmada, öğretmen özerkliğini altı boyutta incelemiştir: Öğretim programı özerkliği, pedagojik özerklik, değerlendirme özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, öğrenci disiplini ve sınıf ortamı. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara ve Tebriz'de görev yapan 119 lise öğretmeninden 11 maddelik bir ölçek yardımıyla veri toplanmıştır. Araştırma bulguları, Türkiye'deki öğretmenlerin İran'daki öğretmenlere kıyasla daha esnek bir öğretim programından faydalandığını, öğretim yöntem ve tekniklerini seçmede daha özgür olduğunu ve karar verme süreçlerinde daha aktif olduğunu göstermektedir. Ayrıca eğitsel karar verme süreçlerinde, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre anlamlı derecede daha özerk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güney Kore'nin özel okullara ve öğretmenlere daha fazla özerklik sağlamayı hedefleyen yeni ulusal eğitim programının etkilerini inceledikleri araştırmada Hong

ve Youngs (2014), 12 öğretmenle görüşme yapmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak üzere daha fazla özerklik talep etmeleri yönündeki genel inancın aksine, katılımcı öğretmenlerin program özerkliğinin artırılmasını hoş karşılamadığını ortaya koymuştur. Bu çelişkinin başlıca sebepleri, arzulan ve verilen özerklik ile yeni ulusal öğretim programlarının öğretmenler arasındaki ilişkiyi olumsuz etkilemesi ve öğretmenlerin mesleki güvenlik kaygıdır. Çalışma, program geliştirmede öğretmen özerkliğinin doğası ve etkileri ile ilgili olarak program geliştirmeciler ve politikacılar için geniş kapsamlı fikirler önermektedir.

Viirpalu, Krull ve Mikser'in (2014) araştırması Estonya'daki öğretmenlerinin öğretim programı çalışmalarını ve tercihlerini araştırmaya yönelik bir anketin geliştirilme sürecini ve pilot uygulamaların sonuçlarını konu almaktadır. Ankette; öğretmenlerin öğretim programlarını kullanma ve geliştirme konusundaki tecrübe ve özerklikleri, öğretim programı geliştirme hazırlıkları ve ideal öğretim programı tercih ve beklentileri gibi ana bölümlere yer verilmiştir. Ayrıca geliştirilen anketin farklı ülkeler arasındaki öğretim programı politikası ile ilgili farklı uygulamalar içeren karşılaştırmalı çalışmalar yapmak için kullanılması da amaçlanmıştır. Pilot uygulamada 103 öğretmenin cevapladığı anketler işe koşulmuştur. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğretim programına karar vermede daha fazla özerklik talebine karşın; ayrıntılı bir yönergeye sahip öğretim programlarını kullanmaktan da hoşnut olduklarını göstermektedir. Katılımcıların çoğu, ulusal öğretim programının yeterli olduğunu, öğretim programından memnun olduklarını belirtmiştir. Bununla beraber, Estonyalı öğretmenlerin öğretim programı geliştirme çalışmalarına katılacak kadar sorumluluk almaya hazır olmadıkları da belirtilmektedir.

Mausethagen ve Mølsted (2015), Norveç'te daha çok ürün odaklı bir eğitim uygulamasına geçilmesinin öğretmen özerkliğine nasıl meydan okumaya başladığını ele almaktadır. Çalışma, görüşme verilerine dayanarak, öğretmenlerin, müdürlerin, bir bölge müfettişinin ve eğitim yöneticilerinin ulusal program aracılığıyla mevcut kontrol algılarını analiz ederek, özerklik konusundaki belirgin perspektifleri araştırmayı hedeflemektedir. Bulgular, pedagojik özgürlük, uygulama özgürlüğü ve sorumluluk gibi öğretmen özerkliği üzerine üç temel perspektif göstermektedir. Bununla birlikte öğretmen özerkliğinin çok boyutlu olması önerilmektedir. Ayrıca

bulgular, öğrencilerin başarıları ve okul gelişimi ile ilgili yerel sorumluluğun artmasının, tarihsel olarak öğretmenler ile devlet arasında var olan resmi olmayan sözleşmeyi nasıl etkilediğine ışık tutmaktadır.

Tuul, Mikser, Neudorf ve Ugaste'nin (2015) Estonyalı okulöncesi öğretmenlerinin özerklik görüş ve beklentilerini araştırdıkları çalışmalarında, ulusal programın okulöncesi öğretmenlerinin profesyonelliğini arttırmak için gerekli olduğu iddiasından bahsedilmektedir. Bu bağlamda çalışmada, ulusal programların öğretmenlerin profesyonelliğini ve mesleki özerkliğine katkıda bulunup bulunmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya Estonya genelinde 347 öğretmen katılmıştır ve veriler, yarı yapılandırılmış anketler kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, yeni program uygulamalarının okulöncesi öğretmenlerinin profesyonelliğine nasıl katkıda bulunduğu yönündeki çelişkileri ortaya koymuştur. Buna göre öğretmenler genel anlamda (teorik olarak) bir program özerkliği tercih ederken, konu daha spesifik amaçlara, yöntemlere ve eğitim içeriğine geldiğinde, belirli yönergelere sahip olmayı tercih etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler dışarıdan uzmanlardan ziyade içerdeki uygulayıcılar tarafından hazırlanan bir eğitim programını tercih etse de, dışarıdan uzmanlar tarafından hazırlanan mevcut ulusal eğitim programından büyük bir memnuniyet duyduklarını da ifade etmişlerdir.

Uğurlu ve Qahramanova'nın (2016) Azerbaycan ve Türk eğitim sistemlerindeki okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan araştırmasında, Türkiye ve Azerbaycan eğitim sistemlerinde öğretmenlerin özerk davranmalarının ve mesleki kararlar almalarının önündeki engeller karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada 2014-2015 eğitim öğretim döneminde Türkiye'de Sinop'ta, Azerbaycan'da Bakü'de olmak üzere devlet okullarından yüz yüze görüşme tekniği ile veri toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 30 sınıf öğretmeni ve 10 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, hem Azerbaycan hem de Türkiye'de öğretmen özerkliğinin, öğretmenin sadece öğretme yöntemlerini seçme ve değerlendirmedeki özgürlüğü olarak algılandığı ortaya çıkmıştır. Her iki ülkedeki öğretmenlerin; öğrenciyi ölçme ve değerlendirmede, disiplin yöntemlerini seçmede ve velilerle ilişkilerinde özerkliğe sahip iken; öğretim programına karar verme ve okul bütçesini planlama gibi konularda özerkliğe sahip olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Her iki ülkenin eğitim

sisteminde merkezi yönetim anlayışı hakim olduğu için, öğretim programı, bütçe ve kaynaklar konusundaki kararlar hükümet tarafından verilmektedir. Okul yöneticileri bu katı düzenlemelerin, özerkliğe engel olduğunu düşünmektedir.

Erss, Kalmus ve Autio (2016) Estonya, Finlandiya ve Almanya'nın ortaöğretim öğretmenlerinin eğitim programlarını yorumlanması ve uygulanmasındaki mesleki özerkliğini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçladıkları araştırmada, öğretmenlerin mesleki rollerini farklı politik bağlamlarda incelemek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. 33 katılımcı ile yürütülen araştırmada Alman eğitim reformları ağırlıklı olarak eğitim standartlarının yaygınlaştırılmasına yönelik olsa da, Estonya ve Finlandiya reformlarının, okul öğretim programının geliştirilmesi yoluyla okul özerkliğini ve öğretmenlerin yetkilendirilmesini vurguladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, öğretmenlerin öğretim programlarını onaylama ve yürürlüğe koymadaki gönüllülükleri, sosyal statülerine ve karar verme sürecine katılmalarına bağlıdır.

Nguyen ve Walkinshaw (2018), anadili İngilizce olan ülkelerde eğitim alan Vietnamlı İngilizce öğretmenlerinin özerklik algılarını araştırmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak online anket kullanılmıştır ve 57 öğretmene uygulanmıştır. Nitel veriler ise görüşmeler ve gözlem yoluyla üç katılımcıdan toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretim programı özerklik algısının, genel öğretim özerklik algısına göre oldukça düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yurtdışında alınan eğitimin, öğretmenlerin kişisel özerklik algılarını yükselttiği keşfedilmiştir.

Jeong ve Luschei (2018), 33 ülkenin 2000 ve 2015 yılları arasındaki eğitsel karar verme odaklarını araştırmıştır. Veriler 2000 ve 2015 yılları arasında PISA sınavına katılan 33 ülkedeki öğretmenlerden, öğrencilerden ve yöneticilerden toplanmıştır. Bulgular, merkeziyetten uzaklaşma ve öğretmen özerkliğini artırma çabalarının söylentisine rağmen, eğitimde merkezleşmenin arttığını göstermektedir. İlginç bir şekilde, merkezleşme yöneticilerin sorumluluğunu ve otoritesini artırırken, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini ve özerkliğini azaltmaktadır. Öğretmenlerin özerkliğini ve güçlendirilmesini (empowerment) tehlikeye sokan bu durum, onların sınıf içi etki alanını kısıtlamaktadır. Bu da uzun vadede öğretmen özerkliği, iş doyumunu ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler üzerinde negatif bir etki bırakacaktır.



Öte yandan, özerklik azaldıkça öğretmenlerin sorumluluğu artmaktadır. Örneğin, araştırma bulguları 2000 ve 2015 yılları arasında öğretmenlerin velilere karşı sorumluluğunun oldukça arttığını göstermektedir.

Erss (2018) öğretmen özerkliğine yönelik farklı yaklaşımları incelemeyi amaçlayan karşılaştırmalı çalışması için Estonya, Finlandiya ve Almanya'da çalışan 33 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla veri toplamıştır. Öğretmenlerin öğretim programı özerklikleri ve sistem tarafından kontrol edilme deneyimleri hakkında inceleme yapmayı amaçlayan çalışmada, öğretmen özerkliği ile öğretmen eylemliliği (teacher agency) kavramları arasındaki farka değinilmiştir. Öğretmen eylemliliği, öğretmenlik mesleğinin kısıtlamaları içerisinde özerkliğin gerçekçi bir şekilde uygulanması iken; öğretmen özerkliği teoride, daha özgürleştirici, kendi kendini yönetmeye dayanan, kontrolden bağımsız bir şekilde özerk davranabilme kapasitesidir. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin arzu edilen özerklik düzeyine ilişkin beklentilerinin büyük ölçüde farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan Estonyalı ve Alman öğretmenler, sınırları belirlenmiş bir özgürlüğe sahip olmayı tercih ederken, Fin öğretmenler profesyonel özerkliğe sahip olduklarını ve kontrol edilmeye ihtiyaç duymadıklarını belirtmiştir.

Leite, Fernandes ve Figueiredo (2019), Portekizli öğretmenlerin ulusal öğretim programını kullanım şekillerini araştırdığı çalışmada, anket yoluyla veri toplamışlardır. 236 öğretmenden alınan yanıtlar, öğretmenlerin daha geleneksel ve yenilikçi program kullanım biçimlerini eşit oranda işe koştuklarını ortaya koymuştur. Öğretmenler, ulusal öğretim programlarından öğrencileri motive etmek ve öğrenci başarısını artırmak için her yönüyle faydalanmaktadır. Ancak bu süreçte öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler ulusal sınavlar ve öğretim programlarının fazlaca uzun olmasıdır.

Gana'daki sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeyini ve öğretmenlerin demografik özelliklerinin özerklik düzeyine etkisini incelemeyi amaçlayan Dampson, Apau ve Amuah (2019), 315 katılımcıdan ölçek, 12 katılımcıdan da yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veri elde etmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, Gana'daki öğretmenlerin genel öğretim özerkliği düzeyi, öğretim programı özerkliği düzeyinden daha yüksektir. Öğretmenler bazı kazanımları ve materyalleri belirleyebilmesine rağmen içerik konusunda sınırlı söz hakkına sahiptir. Aynı

zamanda, öğretmenlerin yaşı ve mesleki deneyimi arttıkça, sorumlulukları ve üzerlerindeki kontrol de artmakta, dolayısıyla özerklik düzeyleri düşmektedir. Kadın öğretmenlerin özerklik düzeyi, erkek öğretmenlerinkine göre daha yüksektir.

Özetle, bu bölümde farklı ülkelerdeki öğretmen özerkliği konu edinen araştırmaların incelenmesine yer verilmiştir. Görüldüğü üzere, uluslararası alanyazında öğretmen özerkliği ile özerkliğin öğretimi planlama ve uygulama boyutunda birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen (Erss, 2018; Erss, Kalmus ve Autio, 2016; Hong ve Youngs, 2014; Tuul, Mikser, Neudorf ve Ugaste, 2015; Viirpalu, Krull ve Mikser, 2014); Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmalar (Öztürk, 2011) oldukça sınırlı kalmıştır. Türkiye’de daha çok son yıllarda artış gösteren öğretmen özerkliğini incelemeye yönelik araştırmalar, öğretmen özerkliğinin başka bir kavramla (ör. liderlik, okul iklimi, özyeterlik) ilişkisini araştırmaya yönelik gerçekleştirilmiş olup, hemen hemen hepsinde bazı değişkenlere (yaş, cinsiyet, kıdem, branş, mezun olunan okul türü) göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır (Çelik, 2016; Çolak, 2016; Karabacak, 2014; Yazıcı ve Akyol, 2017). Oysa yurtdışında öğretmen özerkliği konusunda yapılan araştırmalar daha çok ulusal öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini analiz ederek kural koyuculara öneriler sunmayı amaçlamaktadır (Erss, Kalmus ve Autio, 2016; Hong ve Youngs, 2014; Leite, Fernandes ve Figueiredo, 2019; Mausethagen ve Mølsted, 2015; Viirpalu, Krull ve Mikser, 2014).

## III. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verileri toplama süreci ve elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama aşamasındaki özerklik algılarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel ve nitel verinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında “bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği ve genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan tarama araştırması” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 177) yöntemiyle veriler toplanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise ölçek ile elde edilen nicel verilerin desteklenmesi amacıyla görüşme yöntemiyle elde edilen nitel veriler kullanılmıştır. Böylece araştırma tasarımı, Creswell’in (2003) önerdiği karma yöntem tasarımlarından “sıralı açıklayıcı” desene uygun düşmektedir. Sıralı açıklayıcı desen araştırmalarında önce nicel yöntemlerle veriler toplanır, daha sonra bu verilerin analizinden yola çıkarak nitel veriler toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu desende kullanılan nicel ve nitel yöntemlerin ağırlığı birbirine eşit olmalıdır.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın nicel verilerinin toplandığı ilk aşamasındaki evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerindeki resmi ve özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmuştur. İzmir ilinin genelini yansıtabilmesi amacıyla merkez ilçelerden en kalabalık nüfusa sahip olan Bornova, Buca, Karabağlar, Karşıyaka ve Konak ilçeleri seçilmiştir.

Araştırmanın evrenine dair verilere ulaşabilmek için ilçe milli eğitim müdürlüklerine ulaşılmıştır. Milli Eğitim Müdürlüklerinden elde edilen verilere göre,

2017-2018 eğitim-öğretim döneminde Bornova ilçesinde çalışan öğretmen sayısı 5469, Buca'da çalışan öğretmen sayısı 3735, Karabağlar'da çalışan öğretmen sayısı 3738, Karşıyaka'da çalışan öğretmen sayısı 2623 ve Konak'ta çalışan öğretmen sayısı 6302'dir. Böylece araştırmanın evreninin toplamda 21.867 öğretmen oluşturmuştur (MEB, 2017a; MEB, 2017b; MEB, 2017c; MEB, 2017d; MEB, 2017e).

Krejcie ve Morgan'ın (1970) eğitim araştırmaları için geliştirmiş olduğu evren-örneklem büyüklüğü tablosu (bkz. Tablo 2) referans alınarak, evreni temsil edecek örneklem büyüklüğü belirlenmeye çalışılmıştır.

*Tablo 2. Evren Sayısına Göre Örneklem Büyüklüğü*

| N  | S  | N   | S   | N   | S   | N    | S   | N            | S          |
|----|----|-----|-----|-----|-----|------|-----|--------------|------------|
| 10 | 10 | 100 | 80  | 280 | 162 | 800  | 260 | 2800         | 341        |
| 15 | 14 | 110 | 86  | 290 | 165 | 850  | 265 | 3000         | 346        |
| 20 | 19 | 120 | 92  | 300 | 169 | 900  | 269 | 3500         | 348        |
| 25 | 24 | 130 | 97  | 320 | 175 | 950  | 274 | 4000         | 351        |
| 30 | 28 | 140 | 103 | 340 | 181 | 1000 | 278 | 4500         | 354        |
| 35 | 32 | 150 | 108 | 360 | 186 | 1100 | 285 | 5000         | 357        |
| 40 | 36 | 160 | 113 | 380 | 191 | 1200 | 291 | 6000         | 361        |
| 45 | 40 | 170 | 118 | 400 | 196 | 1300 | 297 | 7000         | 364        |
| 50 | 44 | 180 | 123 | 420 | 201 | 1400 | 302 | 8000         | 367        |
| 55 | 48 | 190 | 127 | 440 | 205 | 1500 | 306 | 9000         | 368        |
| 60 | 52 | 200 | 132 | 460 | 210 | 1600 | 310 | 10000        | 370        |
| 65 | 56 | 210 | 136 | 480 | 214 | 1700 | 313 | 15000        | 375        |
| 70 | 59 | 220 | 140 | 500 | 217 | 1800 | 317 | <b>20000</b> | <b>377</b> |
| 75 | 63 | 230 | 144 | 550 | 226 | 1900 | 320 | <b>30000</b> | <b>379</b> |
| 80 | 66 | 240 | 148 | 600 | 234 | 2000 | 322 | 40000        | 380        |
| 85 | 70 | 250 | 152 | 650 | 242 | 2200 | 327 | 50000        | 381        |
| 90 | 73 | 260 | 155 | 700 | 248 | 2400 | 331 | 75000        | 382        |
| 95 | 76 | 270 | 159 | 750 | 254 | 2600 | 335 | 100000       | 384        |

N: Evren Büyüklüğü S: Örneklem Büyüklüğü  
\*(Krejcie ve Morgan, 1970)

Tablo 2'ye göre 21.867 olan evrene karşılık gelen örneklem büyüklüğü değeri, %95 güven aralığıyla 377-379 arasında yer almaktadır. Çalışmada, ölçme aracını uygun doldurulmayanların geçersiz olabileceği düşünülerek, en az 400 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir. Hedeflenen örneklem büyüklüğüne ulaşana dek, temsil edici bir örneklem seçiminin en geçerli yolu olan seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme metodu ile örneklem seçilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacı veri toplamaya başlamadan önce, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden MEB'e bağlı olarak çalışan devlet okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerden veri toplamak için izin almıştır. Böylece Tablo 3'te yer alan okullarda görev yapan toplam

429 öğretmene ulaşılmıştır. Ölçme araçlarının uygulanmasında anlaşılmayan hususlar konusunda araştırmacı tarafından gerekli bilgiler verilmiştir. Uygulanan 429 ölçme aracının yedi tanesi eksik ve kriterlere uygun olmayan bir şekilde doldurulduğu için, analizler toplam 422 kişi üzerinde yapılmıştır.

*Tablo 3. Veri Toplanan Okulların Listesi*

| <b>İlçe</b> | <b>Okullar</b>  |
|-------------|---|
| Konak       | Şehit Ömer Halisdemir Ortaokulu<br>Konak Necatibey Ortaokulu<br>Kadifekale Zübeyde Hanım İlkokulu<br>Özel Çamlaraltı Ortaokulu<br>Atatürk Lisesi<br>Vali Vecdi Gönül Anadolu Lisesi<br>Cumhuriyet Nevvar Salih İşgören Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi       |
| Karabağlar  | Cemil Midilli Ortaokulu<br>Fevzi Özakat İlkokulu<br>İnönü Anadolu Lisesi<br>Karabağlar Nevvar Salih İşgören Anadolu Lisesi<br>Ali Erentürk İlkokulu<br>Şehit Zekeriya Kılıç Anaokulu<br>Özel Üçkuyular Kocatürk Ortaokulu<br>Övgü Terzibaşoğlu Anadolu Lisesi |
| Bornova     | Yavuz Selim Ortaokulu<br>İzmir Fen Lisesi<br>Yahya Kemal Beyatlı Ortaokulu<br>80.Yıl Bornova Ortaokulu<br>Bornova Suphi Koyuncuoğlu Anadolu Lisesi<br>Özel Beyin Fırtınası Anaokulu<br>Bornova Yeşeren Okulları(Özel)   |
| Karşıyaka   | Karşıyaka Anaokulu<br>Karşıyaka Behçet Uz Anadolu Lisesi<br>Ankara İlkokulu<br>Karşıyaka Suzan Divrik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi<br>Gazi Anadolu Lisesi<br>Karşıyaka İmam Hatip Ortaokulu   |

Buca Hasan Ali Yücel Ortaokulu  
Buca Ortaokulu  
Buca 85. Yıl Anadolu Lisesi  
İrfan Nadir İlkokulu  
Nene Hatun Anaokulu  
İzmir Şehir Koleji(Özel)  
Makbule Süleyman Alkan Ortaokulu

---

Araştırmanın ilk aşamasına katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

*Tablo 4. Araştırmanın İlk Aşamasına Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

| <b>Değişken</b>     | <b>Kişisel özellikler</b> | <b>Öğretmen sayısı (n)</b> | <b>Yüzde (%)</b> |
|---------------------|---------------------------|----------------------------|------------------|
| Cinsiyet            | Kadın                     | 269                        | 63.8             |
|                     | Erkek                     | 152                        | 36.2             |
| Yaş                 | 20-25                     | 31                         | 7.5              |
|                     | 26-30                     | 127                        | 30.7             |
|                     | 31-35                     | 76                         | 18.4             |
|                     | 36-40                     | 53                         | 12.8             |
|                     | 41-45                     | 35                         | 8.4              |
|                     | 46-50                     | 52                         | 12.6             |
|                     | 51-55                     | 29                         | 7                |
| 56-60               | 10                        | 2.4                        |                  |
| Kademe              | Anaokulu                  | 6                          | 1.5              |
|                     | İlkokul                   | 68                         | 16.3             |
|                     | Ortaokul                  | 210                        | 50.5             |
|                     | Lise                      | 132                        | 31.7             |
| Okul Türü           | Devlet Okulu              | 296                        | 71.1             |
|                     | Özel Okulu                | 120                        | 28.9             |
| Mesleki Kıdem       | 1-5 yıl                   | 120                        | 29               |
|                     | 6-10 yıl                  | 101                        | 24.4             |
|                     | 11-15 yıl                 | 56                         | 13.5             |
|                     | 16-20 yıl                 | 44                         | 10.7             |
|                     | 21-25 yıl                 | 38                         | 9.2              |
|                     | 26-30 yıl                 | 34                         | 8.2              |
|                     | 31-35 yıl                 | 16                         | 3.9              |
|                     | 36-40 yıl                 | 4                          | 0.9              |
| Haftalık Ders Saati | 10-15 saat                | 18                         | 4.6              |
|                     | 16-20 saat                | 56                         | 14.5             |
|                     | 21-25 saat                | 108                        | 27.7             |
|                     | 26-30 saat                | 173                        | 44.5             |
|                     | 31-35 saat                | 24                         | 6.2              |
|                     | 36-40 saat                | 10                         | 2.5              |

|               |               |     |      |
|---------------|---------------|-----|------|
| Eğitim Durumu | Önlisans      | 45  | 10.8 |
|               | Lisans        | 322 | 77   |
|               | Lisansüstü    | 51  | 12.2 |
| Branş         | Sözel         | 214 | 51.6 |
|               | Sayısal       | 107 | 25.8 |
|               | Dil           | 59  | 14.2 |
|               | Beden Eğitimi | 20  | 4.8  |
|               | Sanat Eğitimi | 15  | 3.6  |

Araştırmanın ikinci aşamasında nitel verilerin toplanması amacıyla yeni bir çalışma grubu belirlenmiştir. Görüşme yapılan ikinci çalışma grubu, verileri derinleştirmek amacıyla nicel verilerin analizinin tamamlanmasından sonra seçilmiştir. Bu bağlamda amaçlı örnekleme yöntemlerinden “önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 122) mantığı ile hareket eden, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde örneklem, problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan seçilir. Bu çalışmada ise örneklem seçme ölçütü olarak, katılımcının öğretmen özerkliği ölçeğine göre özerklik algı düzeyinin düşük, orta ve yüksek olması olarak belirlenmiştir. Öğretmen özerkliği ölçeğinden alınabilecek maksimum puan 72, minimum puan ise 0’dır. Özerklik algısı düzeyi düşük, orta ve yüksek olarak belirlenen katılımcılardan örneklem seçilmesi amaçlandığı için, maksimum puan üç farklı puan aralığına ayrılmıştır. Bu ölçütlere uygun olan katılımcıları belirlemek amacıyla, araştırmacı öğretmen özerkliği ölçeği doldurulurken katılımcıların yakınında bulunup, doldurulan ölçek toplam puanlarına göre görüşme ölçütüne uygun katılımcıları anında ve gönüllülük esasına uygun olarak belirlemeye çalışmıştır. Buna göre, görüşme yapılan öğretmen sayısı Tablo 5’te belirtilmiştir.

*Tablo 5. Görüşme Yapılacak Öğretmen Seçiminde Kullanılan Ölçütler ve Görüşülen Kişi Sayısı*

| Tanım                   | Ölçekteki Puan Aralıkları | Görüşülen Kişi Sayısı |
|-------------------------|---------------------------|-----------------------|
| Yüksek düzeyde özerklik | 72 - 48                   | 3                     |
| Orta düzeyde özerklik   | 48 - 24                   | 4                     |
| Düşük düzeyde özerklik  | 24 - 0                    | 3                     |
| <b>TOPLAM</b>           |                           | <b>10</b>             |

Ayrıca evreni daha iyi temsil etmesi ve çeşitliliği desteklemesi amacıyla, görüşmelerin yapıldığı katılımcıların branş, cinsiyet, çalıştığı okul kademesi ve mesleki kıdeme göre farklılık göstermesine dikkat edilmiştir. Veri doygunluğuna ulaşıldıktan sonra görüşmeler sona ermiştir ve katılımcıların kimliği gizli tutularak kod isim kullanılmıştır. Buna göre görüşme yapılan katılımcıların demografik bilgileri Tablo 6’da sunulmuştur.

*Tablo 6. Görüşme Yapılan Katılımcıların Demografik Özellikleri*

| <b>Katılımcı Kod Adı</b> | <b>Özerklik Düzeyi</b> | <b>Cinsiyet</b> | <b>Branş</b> | <b>Okul Türü ve Kademesi</b> | <b>Kıdem</b> |
|--------------------------|------------------------|-----------------|--------------|------------------------------|--------------|
| K1                       | Yüksek                 | Erkek           | İngilizce    | Özel /Ortaokul               | 2 yıl        |
| K2                       | Yüksek                 | Kadın           | Sınıf Öğrt.  | Devlet/İlkokul               | 7 yıl        |
| K3                       | Yüksek                 | Kadın           | İngilizce    | Özel/Ortaokul                | 8 yıl        |
| K4                       | Orta                   | Kadın           | Edebiyat     | Özel/Lise                    | 6 yıl        |
| K5                       | Orta                   | Kadın           | Sosyal Bilg. | Özel/Ortaokul                | 5 yıl        |
| K6                       | Orta                   | Kadın           | Sınıf Öğrt.  | Devlet/İlkokul               | 21 yıl       |
| K7                       | Orta                   | Kadın           | Sınıf Öğrt.  | Devlet/İlkokul               | 13 yıl       |
| K8                       | Düşük                  | Erkek           | Matematik    | Devlet/Ortaokul              | 6 yıl        |
| K9                       | Düşük                  | Erkek           | İngilizce    | Devlet/Lise                  | 16 yıl       |
| K10                      | Düşük                  | Kadın           | Sınıf Öğrt.  | Devlet/İlkokul               | 8 yıl        |

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada kullanılan veri toplama yöntemlerinde, verilerin doğruluğunu/geçerliğini sağlamak amacıyla çeşitleme yoluna gidilmiştir. Birinci ve ikinci alt probleme yanıt aramak üzere ideal öğretim programı tercihleri ve öğretim programı deneyimleri anketi ile öğretmen özerkliği ölçeği; üçüncü alt probleme yanıt aramak için ise görüşme formu kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmanın nicel verilerini toplamak için oluşturulan veri toplama aracı, dört bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde katılımcılardan kendilerine ait demografik bilgileri (cinsiyet, yaş, çalışılan okul kademesi, okul türü, branş, mesleki kıdem, haftalık iş yükü) paylaşması istenmiştir. Birinci bölümde anlamsal zıtlıklara dayanan ve ideal öğretim programına ilişkin tercihleri öğrenmek üzere hazırlanmış bir ankettten, ikinci bölümde katılımcıların öğretim programı kullanma deneyimlerine dayanan kapalı uçlu sorulardan yararlanılırken, üçüncü bölümde ise “Öğretmen



Özerklik Ölçeği” kullanılmıştır.

### 3.3.1.1. İdeal Öğretim Programı Tercihleri ve Öğretim Programı Deneyimleri Anketi

Bu araştırmada, katılımcıların ideal eğitim programına yönelik tercihlerini ve öğretim programı deneyimlerini incelemek için Viirpalu, Krull ve Mikser’in (2014) geliştirdiği bir anketten faydalanılmıştır. Viirpalu, Krull ve Mikser (2014), ideal öğretim programına yönelik tercih anketinde, merkezi eğitim programı ile öğretmenlerin ders planları arasındaki ilişki ve öğretmenlerin eğitim programı kararlarında yaşadığı özerklik ikilemi hususlarındaki zıt görüşlerden yola çıkmıştır. Anket genelinde, maddelerin bir ucunda merkezi programın mevcut durumu hakkında ifadeler yer verilirken, diğer tarafta karşıt ve alternatif çözümler sunulmuştur. Katılımcıların, bu zıt ifadelerden hangisine ne derece katıldığını belirlemek amacıyla her iki zıt ifadenin altına da Tamamen Katılıyorum, Oldukça Katılıyorum, Katılıyorum ve Kararsızım seçenekleri sunulmuştur. Anket maddelerinin daha kolay anlaşılabilmesi ve geçersiz yanıt alma ihtimalinin azaltılması amacıyla, doğru işaretlemeyi gösterir şekilde bir örnek madde hazırlanmıştır. Yine maddelerin daha kolay anlaşılabilir olması için, her maddede yer alan iki zıt görüş için farklı arkaplan rengi ve çoktan aza ya da azdan çoğa doğru sıralanan puan değerleri verilmiştir (bkz Şekil 1).

| ÖRNEKTİR: İdeal bir öğretim programında; |                     |                     |             |            |             |                     |                     |  |
|--|---------------------|---------------------|-------------|------------|-------------|---------------------|---------------------|--|
| kazanımlar açık bir dille ifade edilir.  | Tamamen katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Tamamen katılıyorum | kazanımların açık bir dille ifade edilmesine gerek yoktur. |
|  | 3                   | 2                   | 1           | 0          | 1           | 2                   | 3                   |  |

Şekil 1. İdeal Öğretim Programı Tercihleri ve Öğretim Programı Deneyimleri Anketi’nde Yer Alan Doğru İşaretleme Gösterir Örnek Soru

Anketin ikinci bölümünde ise katılımcıların merkezi öğretim programları ve program bileşenleri ile bunların kalitesi hakkındaki görüşlerini almak amacıyla, Viirpalu, Krull ve Mikser’in (2014) geliştirdiği anketteki beş maddeden yararlanılmıştır. Maddelerden üç tanesi birbirinden bağımsız çoktan seçmeli sorulardır. Bir madde, en çok yararlanan öğretim programı öğelerinin önem sırasına

göre sıralanması şeklindedir. Sonucu madde ise öğretim programının temel bileşenlerinin yeterliliği hakkında katılımcı görüşlerini almak için Tamamen Yeterli, Yeterli, Yetersiz, Tamamen Yetersiz ve Kararsızım şeklinde olmak üzere beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Çalışmada uygulanan ‘İdeal Öğretim Programı Tercihleri ve Öğretim Programı Deneyimleri Anketi’ Ek 1’de sunulmuştur.

Araştırmada, Viirpalu, Krull ve Mikser (2014) tarafından geliştirilen anket sorularından yararlanabilmek üzere, öncelikle yazarlardan izin istenmiştir. Orijinali Estonca olan sorular, yazarları tarafından İngilizce’ye çevrilerek e-posta yoluyla araştırmacıya iletilmiştir. Çeviri sebebiyle anlatım bozukluğu olan ve Türkiye eğitim sistemine uygun olmayan sorular ankette çıkarılmıştır. Dolayısıyla, ideal öğretim programı tercihleri ve öğretim programı deneyimleri anketinin Türkçe formunda toplam 17 madde yer almıştır. Oluşturulan taslak anket için Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan dört öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda ankette anlatım, işaretleme biçimi, kapsam ve görünüş geçerliği açısından bazı değişiklikler yapılmıştır. Son şeklini alan anketin 15 öğretmen üzerinde pilot uygulaması yapıldıktan sonra kullanıma hazır olduğu kararlaştırılmıştır.

İdeal öğretim programı tercihleri ve öğretim programı deneyimleri anketinin güvenirliğini test etmek üzere 422 öğretmene uygulanan formun güvenirlik hesaplaması yapılmış, Cronbach Alfa değerinin 0.75 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değer, anketin iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğunu düşündürmektedir.

### **3.3.1.2. Öğretmen Özerklik Ölçeği**

Çalışmada Ulaş ve Aksu (2015) tarafından geliştirilen beşli Likert tipinde 18 maddeden oluşan Öğretmen Özerklik Ölçeği kullanılmıştır. Ulaş ve Aksu (2015), alanyazın taraması ve öğretmenlerin Türk eğitim sistemindeki rollerine dayanarak, ölçek için üç boyut belirlemiştir: Bunlar (1) öğretim planlaması ve uygulamasında özerklik, (2) mesleki gelişim özerkliği ve (3) örgütsel karar vermede özerklik. Ölçeğe yanıt veren kişilerden, 18 farklı durumda ne derece özerk hissettiklerini [(1) Hiç, (2) Çok az, (3) Biraz, (4) Oldukça, (5) Tamamen seçeneklerinden biriyle] ifade etmeleri beklenmektedir. Ulaş ve Aksu (2015) geliştirdikleri ölçeği Ankara’da çalışan 292 sınıf öğretmenine uygulamıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek üzere yapılan

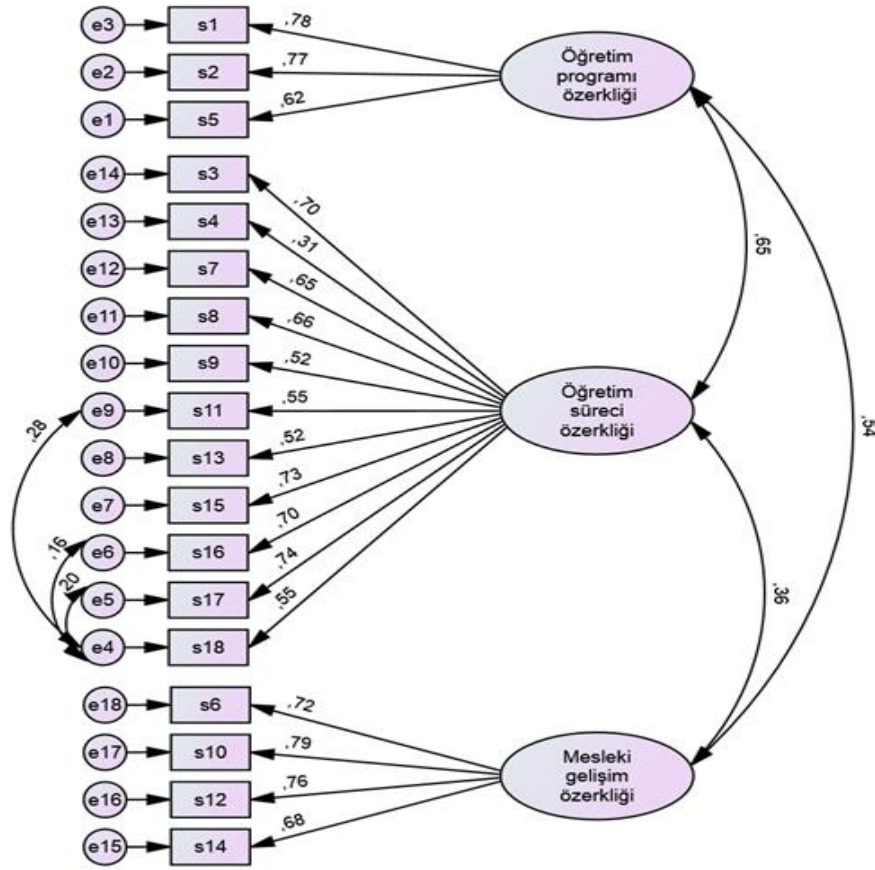
açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları; (1) *öğretimi planlama ve uygulamada özerklik*, (2) *mesleki gelişim özerkliği* ve (3) *eğitim programlarıyla ilgili karar verme özerkliği* olmak üzere üç faktör ortaya koymuştur. Ölçeğin öğretimi planlama ve uygulamada özerklik boyutunun Cronbach Alfa katsayısı .91, mesleki gelişim özerkliği boyutunun katsayısı .80 ve eğitim programlarıyla ilgili karar vermede özerklik boyutunun ise katsayısı .86 iken, tüm ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .89'dur (Ulaş ve Aksu, 2015).

Bu araştırmada ise, ölçek genelinde veya maddelerin içeriğinde herhangi bir değişiklik yapılmadan ölçeğin görünüşünde bir kaç değişiklik yapılmıştır. Bunlardan ilki, "Hiç" ifadesi yokluk belirttiğinden, (1) Hiç, (2) Çok az, (3) Biraz, (4) Oldukça, (5) Tamamen şeklinde değer alan seçenekleri, (0) Hiç, (1) Çok az, (2) Biraz, (3) Oldukça, (4) Tamamen şeklinde değiştirilmiştir. Yapılan ikinci değişiklik ise, yanlış okuma ve işaretlemenin önüne geçmek amacıyla, ölçek maddelerinin arka fon renginin ardışık olarak koyu/açık renk ile belirlenmesidir. Ölçekte yapılan değişikliklerden sonra görünüş geçerliğini desteklemek amacıyla dört uzmandan görüş alınmış, yapılan öneriler doğrultusunda son şeklini alan ölçeğin (bkz. Ek 2) 15 katılımcıyla pilot uygulaması gerçekleştirmiştir. Daha sonra ise veri toplama sürecinde yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı için (n=422), ölçeğin güvenirlik ve geçerliğini yeniden test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu bağlamda Öğretmen Özerklik Ölçeğinin orijinal yapısına uygun olarak üç faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilerek test edilmiştir. DFA ile önceden belirlenmiş bir yapının, toplanan veriler ile ne derece uyumlu olduğu test edilebilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010). Daha iyi uyum değerleri elde edebilmek için, DFA sonucunda elde edilen modifikasyon indeks değerleri incelenmiş ve aynı gizil değişken altında yer alan gözlenen değişkenlerin hata değerleri arasındaki bazı korelasyonlar serbest bırakılmıştır (Şekil 2). Üç faktörlü modelin uyum değerleri ve kullanılan uyum iyiliği ölçütleri Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmen Özerklik Ölçeğinin Üç Faktörlü Yapısına Ait Uyum Değerleri

| Ölçüt         | İyi Uyum    | Kabul Edilebilir Uyum | Modelin Uyum Değerleri | Uyum Durumu      | Kaynak                              |
|---------------|-------------|-----------------------|------------------------|------------------|-------------------------------------|
| $(\chi^2/sd)$ | $\leq 3$    | $\leq 4-5$            | 2.67                   | İyi uyum         | Byrne, 1989;<br>Hu ve Bentler, 1999 |
| RMSEA         | $\leq 0.05$ | 0.06-0.08             | 0.06                   | Kabul edilebilir | Browne ve Cudeck, 1993              |
| SRMR          | $\leq 0.05$ | 0.06-0.08             | 0.06                   | Kabul edilebilir |                                     |
| CFI           | $\geq 0.96$ | 0.90-0.95             | 0.92                   | Kabul edilebilir | McDonald ve Marsh, 1990             |
| PClose        | $>0.05$     | 0.01-0.05             | 0.04                   | Kabul edilebilir | Hu ve Bentler, 1999                 |
| GFI           | $\geq 0.90$ | 0.89-0.85             | 0.92                   | İyi uyum         | Tanaka and Huba, 1985;              |
| AGFI          | $\geq 0.90$ | 0.89-0.80             | 0.89                   | Kabul edilebilir | Jöreskog ve Sörbom, 1984            |

Tablo 7'ye göre, Öğretmen Özerklik Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan, standardize edilmiş tahmin sonuçlarına göre modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve uyum iyiliği değerlerinin uyum kriterlerini karşıladığı anlaşılmıştır. Ölçeğin üç faktörlü yapısının eldeki veriler ile genel olarak kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği ve üç faktörlü yapısının doğrulandığı anlaşılmıştır. DFA sonucunda, öğretimi planlama ve uygulama özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve eğitim programlarıyla ilgili karar vermede özerklik boyutlarında bulunan maddelerin faktör yükleri sırası ile 0.31-0.74; 0.68-0.79 ve 0.62-0.78 arasında değişen değerler almıştır. Test edilen üç faktörlü model Şekil 2'de gösterilmiştir. Modelde gösterilen tüm yol katsayıları  $p < 0,001$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.



Şekil 2. Öğretmen Özerklik Ölçeğinin Path Diyagramı, ( $\chi^2=317,15$ ;  $sd=127$ ;  $p<0,001$ )

Çalışma kapsamında Öğretmen Özerklik Ölçeğinin güvenilirliği Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı da yeniden hesaplanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0.70'den büyük olması istenir. Bu değerden düşük katsayılar ölçeğin güvenilirliğinin zayıf düzeyde olduğunun bir göstergesidir. Öğretimi planlama ve uygulama özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, eğitim programına karar vermede özerklik ve ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırası ile 0.86; 0.84; 0.76 ve 0.87'dir (Tablo 8). Elde edilen değerler, ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir.

*Tablo 8. Öğretmen Özerklik Ölçeğinin Boyutlarına Göre Madde Sayıları ve Cronbach Alfa Katsayıları*

| <b>Boyut</b>  | <b>Madde Sayısı</b> | <b>Cronbach Alfa değeri</b> |
|---|---------------------|-----------------------------|
| Öğretimi Planlama ve Uygulama Özerkliği             | 11                  | 0.86                        |
| Mesleki Gelişim Özerkliği                           | 4                   | 0.84                        |
| Eğitim Programlarıyla İlgili Karar Vermede Özerklik | 3                   | 0.76                        |
| Ölçeğin Geneli                                      | 18                  | 0.87                        |

### **3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı**

#### **3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Öğretmen özerkliği ölçeği ile elde edilen verilerin analizinden sonra katılımcıların iç dünyasına girip onların bakış açısını anlayarak daha detaylı veri elde etmek amacıyla (Patton, 2014) yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formunun güvenilirliğini güçlendirmek amacıyla, uzman desteği alınmasına, asıl uygulamaya geçmeden önce olası sorunları tespit etmek ve araştırmacının görüşme yapma konusunda deneyim kazanması için pilot görüşmeler yapılmasına karar verilmiştir. Bir uzman yardımı ile hazırlanan görüşme formu, dört uzmanın desteğiyle de pilot görüşmeye hazır hale getirilmiştir. Görüşme formunun işlerliği iki pilot görüşme ile test edilmiştir. Pilot görüşmelerden sonra görüşme formundaki sorularda veya soru sayısında bir değişiklik yapılmadan, sadece iki sorunun sıralamasında güncelleme yapılmıştır. Toplam sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek 6'da verilmiştir.

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın nicel verilerini elde etmek üzere Viirpalu, Krull ve Mikser (2014) tarafından hazırlanan ve araştırmacı tarafından uyarlanan "İdeal Öğretim Programı Tercihleri ve Öğretim Programı Deneyimleri Anketi" ile Ulaş ve Aksu'nun (2015) geliştirdiği "Öğretmen Özerklik Ölçeği" kullanılmıştır. Ön uygulama yapmadan önce Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ve ölçeği geliştiren yazarlardan kullanım izni alınmıştır. Alınan izinler Ek 3'te verilmiştir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Nisan ayı içerisinde Tablo 3'te sunulan okullardaki gönüllü olan öğretmenlere anket ve ölçekler dağıtılmış,

tamamlamaları beklenmiştir. Genelinde bir hafta sonra doldurulan formlar okullardan geri alınsa da, tüm formların araştırmacıya geri dönüşü Haziran ayını bulmuştur.

Araştırmanın nitel verileri için ise, geliştirilen görüşme formu için de gerekli kurumlardan onay alınması işleminin ardından pilot görüşmelere başlanmıştır. Pilot görüşmeler sonucunda araştırmanın gerçek katılımcılarına ulaşılmış; veri doyunluğuna ulaşana kadar görüşmeler sürdürülmüştür. Ortalama 12 katılımcıyla görüşme yapılması amaçlanmış olmasına rağmen, toplamda ancak 10 gönüllü öğretmenle görüşme yapılabilmüştir. Bu duruma neden olan faktörlerin başında, araştırma sürecinde Türkiye'deki 15 Temmuz olayları ertesindeki olağanüstü hal süreci nedeniyle meslekten ihraç edilen öğretmen sayısının artmasının katılımcıları tedirgin etmiş olması ihtimalleri olduğu düşünölmektedir. Görüşmelerde öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin görüş ve tercihlerine ilişkin sorular sorulmuştur. Araştırmacı, katılımcıların öğretim programları ve program öğeleriyle ilgili soruları daha kolay anlayabilmesi için görüşme öncesinde örnek bir öğretim programını sunarak, katılımcıların bu örneği incelemelerini istemiştir. Ayrıca katılımcıların rahat hissetmesi için görüşme ortamı ve zamanının belirlenmesinde önerileri dikkate alınmıştır. Katılımcılardan izin alınarak tüm görüşmelerin ses kaydı, cep telefonu aracılığı ile alınmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak için araştırmacı, görüşmelerin hemen sonunda topladığı verileri özetleyerek katılımcı teyidine başvurmuş, katılımcıların geribildirimlerini dikkate almıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, araştırmaya katılımı sağlanan öğretmenlerin ankette yer alan sorulara vermiş olduğu cevapların dağılımını belirlemek için yüzde-frekans analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin, özerklik ölçeğinden almış oldukları puanları; cinsiyet, yaş, kademe, okul türü, mesleki kıdem, haftalık ders saati, eğitim durumu ve branş değişkenlerine göre karşılaştırmak ve incelemek için ise parametrik analiz teknikleri (tek yönlü varyans analizi) kullanılmıştır.

Parametrik testler birtakım varsayımlara dayanmaktadır. Analizler gerçekteşirilmeden önce bu varsayımlar kontrol edilmiştir. İlk olarak, normal dağılımı güçleştiren, veri setinde uç değer olarak yer alan gözlemlerin bulunup bulunmadığı

araştırılmıştır. Veri setinde uç değerleri belirlemek için kutu grafikleri oluşturulmuş ve incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, veri setinde normal dağılımın gerçekleşmesini güçleştiren herhangi bir uç değer bulunmadığını göstermiştir. Bu aşamadan sonra, öğretmen özerklik ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılıma sahip olup olmadığı araştırılmıştır. Örneklem sayısının büyük olduğu araştırmalarda, normal dağılımın varsayımının karşılanabilmesi için çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 2$  aralığında bulunması yeterli görülmektedir (George ve Mallery, 2010). Dağılımlara ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin belirtilen aralıkta yer aldığı ( $-0.06 \leq \text{Çarpıklık} \leq 0.52$ ;  $-0.70 \leq \text{Basıklık} \leq 0.64$ ), verilerin normale oldukça yakın dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre, verilerin analizinde parametrik testlerin (tek yönlü varyans analizi) kullanılmasının uygun olduğu anlaşılmıştır. Grup farklılıklarının kaynağını belirlemek için Scheffe ve Tamhanes's T2 çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS 20 kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistiksel sonuçlar, %95 güven düzeyinde ele alınarak yorumlanmıştır.

### **3.6. Nitel Verilerin Analizi**

Araştırmanın üçüncü alt problemini cevaplamak üzere izlenen nitel veri analizi süreci, tümevarımcı bir yaklaşımla, içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, araştırmacının, katılımcı konuşmalarını analiz ederek insan davranışlarını dolaylı yoldan anlamlandırmasına imkân sağlayan bir yöntemdir. (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 478). Patton'a (2014) göre nitel veriyi analiz etme süreci, iç içe geçmiş işlemlerden oluştuğu için nicel analizdeki kadar kesin olmayabilir. Ancak bu sürecin temelde beş aşamada gerçekleştirildiği söylenebilir. Bunlar; ön hazırlık, veriyi kodlama, temalara ulaşma, veriyi örgütleme, nitel bulguların yorumlanması ve raporlaştırılmasıdır.

Bu araştırmanın nitel analiz sürecinin ilk basamağı olan ön hazırlık aşamasında alanyazın tekrar incelenmiştir. Ses kaydı ile desteklenen görüşmelerin metne dökümü gerçekleştirilmiştir. Kodlamaya başlamadan önce alanyazına dayalı taslak bir kod ve tema listesi oluşturulduktan sonra, ön okumalar ve pilot uygulamalar sonrasında ortaya çıkan kod, kavram ve temalar da eklenerek taslak kod ve tema listesinin genel hali ortaya çıkarılmıştır. Taslak kodlamalar kâğıt üzerinde karalama olarak yapılmıştır. Kodlama sürecinde, veri setinde kendi içinde anlamlı bir



bütün oluşturan kelime grupları, cümleler ve çoğunlukla da paragraflar, kelime veya kelime gruplarıyla tanımlanarak kodlanmıştır. Anlamı en iyi temsil eden kod ve kavramlar seçilmeye özen gösterilmiş ve araştırma sorusuna cevap vermeyen kodlar listeden çıkartılmıştır.

Bir sonraki adımda, kodlama ve olası temalara ulaşma süreci eşzamanlı devam etmiş olup; birbiriyle benzer anlam taşıdığı belirlenen kodlar arasındaki ortak noktalar bulunarak, anlamlı gruplamalar yapılarak ve iç-dış tutarlık ilkeleri dikkate alarak (Yıldırım ve Şimşek, 2016) temalara ulaşılmıştır. Veri setinin örgütlenmiş halinin görülebilmesine ve veri setinin kolaylıkla yönetilebilmesine olanak sağlaması açısından görüşmelerden elde edilen alıntılar, Microsoft EXCEL çalışma sayfasındaki kodların karşısındaki hücreye aktarılmıştır. Böylelikle her bir kod ile ilgili, birbiriyle uyumlu ve zıt olabilecek katılımcı görüşleri bir arada görülebilmıştır. Ayrıca bu çalışma sayfası her bir kodun hangi katılımcı tarafından ifade edildiğini, alıntısı ile birlikte görüntüleme olanağı sağlamıştır (bkz. Şekil 3).

|    | k6  | k10 | k4 | k7 | k9 | k5 | k8 | k1 | k3 | k2 |
|----|---|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 16 |   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 17 |   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 18 | ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM SÜRECİNİ PLANLAMA VE UYGULAMA SÜRECİ      |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 19 |   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 20 |   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 21 |   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 22 |   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 23 |   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 24 |   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 25 |   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 26 |   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 27 |   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 28 |   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 29 |   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 30 |   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 31 |   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 32 |   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 33 |   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 34 |   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 35 |   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 36 |   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 37 |   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 38 |   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 39 | ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMINI PLANLAMA VE UYGULAMA ÖZERKLİĞİ |     |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 40 | bu kod hedef içerikli   |     |    |    |    |    |    |    |    |    |

Şekil 3. Veriyi Örgütleme Aşamasından Bir Kesit

Şekil 3'te görüldüğü gibi, ilk sütun ulaşılan kodları, bu kodlarla ulaşılan alt temaları, ve alt temaların da oluşturduğu -araştırmanın ilgili alt problemiyle ilişkili- ana temaları gösterir şekilde düzenlenmiştir. Örneğin, K6'dan yapılan alıntı "sürede değişiklik" olarak kodlanmıştır. Kendi aralarında tutarlığa sahip olan *yeni etkinlik ve materyal geliştirme, konu atlama, kısaca değinme, sürede değişiklik, farklı kaynak*

*kullanma, konuda değişiklik, sırada değişiklik* kodları ise *öğretim programında yapılan değişiklikler* alt temasını oluşturmuştur (Şekil 3).

Bulguların raporlaştırılması aşamasında, ilgili alt problemin altında yer alan temalar ve bu temaların kapsadığı kodlar uygun alıntılarla açıklanmıştır. Bu süreçte Cropley'in (2002) raporlaştırma yaparken dikkat edilmesi gereken beş ölçütü göz önünde bulundurulmuştur. Bunlar: akla yatkınlık, bireyin deneyimlerine uygunluk, inandırıcılık, önem ve okunurluk ilkeleridir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Raporlaştırma sürecine başlamadan önce, kod ve tema listesi Ek 5'te sunulduğu gibi nihai şeklini almıştır. Katılımcıların tümüne K ismi verilip K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9 ve K10 olarak anonimleştirilmiştir.



## IV. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenmiş bir şekilde, elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmenlerin özerklik algısı ne düzeydedir?” sorusuna yanıt veren bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen özerklik ölçeğinin boyutlarına ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

*Tablo 9. Öğretmen Özerklik Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Bulgular*

| <b>Boyutlar</b>                                  | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>SS</b> |
|--|-----------------------------|-----------|
| Eğitim Programı ile İlgili Karar Verme Özerkliği | 2.87                        | 0.94      |
| Öğretimi Planlama ve Uygulama Özerkliği          | 3.55                        | 0.77      |
| Mesleki Gelişim Özerkliği                        | 2.19                        | 0.98      |
| Genel Özerklik (Toplam)                          | 3.13                        | 0.67      |

Tablo 9’a göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin sahip olduğu özerklik algısının en yüksek düzeyde olduğu boyut, öğretimi planlama ve uygulama sürecindedir ( $\bar{X}=3.55$ ,  $SS=0.77$ ). Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği algısının ise eğitim programı ile ilgili karar verme ve öğretimi planlama ve uygulama özerkliğinden daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=2.19$ ,  $SS=0.98$ ).

Tablo 10’da ise öğretmenlerin eğitim programı ile ilgili karar vermeye ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

*Tablo 10. Öğretmenlerin Eğitim Programı ile İlgili Karar Vermeye İlişkin Özerklik Algısına İlişkin Bulgular*

| <b>Maddeler</b>  | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>SS</b> |
|--|-----------------------------|-----------|
| 18. Öğreteceğim konulara ait hedef ve davranışları belirlemede kendimi özerk hissediyorum.       | 2.92                        | 1.10      |
| 19. Uygulayacağım günlük/yıllık planlar için konu (içerik) seçiminde kendimi özerk hissediyorum. | 2.63                        | 1.17      |
| 22. Ders planlarımı hazırlamada kendimi özerk hissediyorum.                                      | 3.06                        | 1.16      |
| Genel Ortalama   | 2.87                        | 0.94      |

Tablo 10’a göre, öğretmenlerin eğitim programıyla ilgili kararlarında en

özerk hissettiği alan, ders planlarını hazırlamaktır ( $\bar{X}=3.06$ ,  $SS=1.16$ ). Öğretilecek konulara ait hedef davranışları belirlemede nispeten daha az özerk hisseden öğretmenlerin en az özerk hissettiği durum, uygulanacak yıllık planların içerik seçimidir ( $\bar{X}=2.63$ ,  $SS=1.17$ ).

Tablo 11’de öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama özerkliği hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

*Tablo 11. Öğretmenlerin Öğretimi Planlama ve Uygulamada Özerklik Algısına İlişkin Bulgular*

| <b>Maddeler</b>   | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>SS</b> |
|---|-----------------------------|-----------|
| 20. Derslerde öğrencilerle yapacağımız etkinliklerin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.              | 3.46                        | 1.02      |
| 21. Sınıfta kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.          | 3.68                        | 1.03      |
| 24. Sınıfta kullandığım ölçme yöntemlerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.                       | 3.40                        | 1.12      |
| 25. Öğrencilerime vereceğim ev ödevlerini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.                       | 3.78                        | 1.09      |
| 26. Ders dışı etkinlikleri planlamada kendimi özerk hissediyorum.                                       | 3.27                        | 1.19      |
| 28. Öğrencilerin oturma düzenini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.                                | 3.98                        | 1.02      |
| 30. Öğrencilerin ödüllendirilme veya cezalandırılma ölçütlerini belirlemede kendimi özerk hissediyorum. | 3.02                        | 1.23      |
| 32. Sınıfta kullanacağım öğretim materyallerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.                  | 3.53                        | 1.12      |
| 33. Gerektiğinde sınıf ortamının fiziksel düzenini değiştirmede kendimi özerk hissediyorum              | 3.44                        | 1.24      |
| 34. Öğrenci başarısını değerlendirirken kullanacağım ölçütleri belirlemede kendimi özerk hissediyorum.  | 3.49                        | 1.07      |
| 35. Sınıf kurallarını belirlemede kendimi özerk hissediyorum.   | 3.85                        | .96       |
| Genel Ortalama  | 3.55                        | 0.77      |

Tablo 11’e göre öğretmenler, öğretimi planlama ve uygulama özerkliğine *oldukça* sahip oldukları görüşündedir ( $\bar{X}=3.55$ ,  $SS=0.77$ ). Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama özerkliğine ilişkin en çok katılım gösterdikleri madde, “Öğrencilerin oturma düzenini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.” maddesidir (Madde 28,  $\bar{X}=3.98$ ,  $SS=1.02$ ). Öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri madde ise “Öğrencilerin ödüllendirilme veya cezalandırılma ölçütlerini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.” maddesidir (Madde 30,  $\bar{X}=3.02$ ,  $SS=1.23$ ).

Tablo 12’de ise öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özerkliği Algısına İlişkin Bulgular

| Maddeler   | $\bar{X}$ | SS   |
|--|-----------|------|
| 23. Hizmet içi eğitimlerin düzenleneceği zamanın seçiminde kendimi özerk hissediyorum.     | 2.25      | 1.24 |
| 27. Hizmet içi eğitimlerin düzenleneceği yer/mekânın seçiminde kendimi özerk hissediyorum. | 2.14      | 1.23 |
| 29. Hizmet içi eğitimi verecek kişi/lerin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.            | 1.93      | 1.16 |
| 31. Alacağım hizmet içi eğitimlerin konularının seçiminde kendimi özerk hissediyorum.      | 2.43      | 1.25 |
| Genel Ortalama   | 2.19      | 0.98 |

Tablo 12, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği algısına *biraz* sahip olduğunu göstermektedir ( $\bar{X}=2.19$ ,  $SS=0.98$ ). Mesleki gelişimleri için bir eğitim sözü konusu olduğunda, eğitimi verecek kişinin seçiminde kendilerini özerk hissettikleri maddesine çok az katılım gösteren öğretmenler ( $\bar{X}=1.93$ ,  $SS=1.16$ ), alacakları hizmet içi eğitimlerin konularının seçiminde kendilerini nispeten daha özerk hissetmektedir ( $\bar{X}=2.43$ ,  $SS=1.25$ ).

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin özerklik algıları branş, cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü ve çalışılan öğrenim kademesine göre değişmekte midir?” sorusuna yanıt veren bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Tablo 13’te öğretmenlerin özerklik algılarının branşa, cinsiyete, kıdeme, mezun olunan okul türü ve çalışılan öğrenim kademesine göre değişip değişmediği ile ilgili varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13. Katılımcıların Öğretmen Özerklik Ölçeğinden Almış Olduğu Puanların Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

| Değişken        | Öğretimi Planlama ve Uygulama Özerkliği |           |     |      | Mesleki Gelişim Özerkliği |      |       | Eğitim Programına Karar Verme Özerkliği |      |       |
|-----------------|---|-----------|-----|------|---------------------------|------|-------|---|------|-------|
|                 | N                                       | $\bar{X}$ | SS  | F    | $\bar{X}$                 | SS   | F     | $\bar{X}$                               | SS   | F     |
| <b>Cinsiyet</b> |   |           |     |      |                           |      |       |   |      |       |
| Kadın           | 269                                     | 3.55      | .75 | .01  | 2.15                      | .99  | 1.14  | 2.89                                    | .90  | 0.20  |
| Erkek           | 152                                     | 3.56      | .81 |      | 2.26                      | .99  |       | 2.85                                    | 1.02 |       |
| <b>Yaş</b>      |   |           |     |      |                           |      |       |   |      |       |
| 20- 25          | 31                                      | 3.84      | .69 | 1.99 | 2.54                      | 1.05 | 2.35* | 3.37                                    | .84  | 2.49* |
| 26- 30          | 127                                     | 3.65      | .83 |      | 2.16                      | 1.03 |       | 2.91                                    | .92  |       |
| 31- 35          | 76                                      | 3.52      | .65 |      | 1.94                      | .86  |       | 2.73                                    | .78  |       |
| 36- 40          | 53                                      | 3.50      | .73 |      | 2.34                      | 1.09 |       | 2.99                                    | .95  |       |
| 41- 45          | 35                                      | 3.36      | .82 |      | 2.02                      | .85  |       | 2.70                                    | 1.07 |       |
| 46- 50          | 52                                      | 3.36      | .78 |      | 2.26                      | .92  |       | 2.67                                    | .86  |       |
| 51- 55          | 29                                      | 3.47      | .75 |      | 2.38                      | .96  |       | 2.97                                    | 1.16 |       |

|                            |     |      |     |       |      |      |       |      |      |       |
|----------------------------|-----|------|-----|-------|------|------|-------|------|------|-------|
| 56- 60                     | 10  | 3.83 | .75 |       | 2.83 | 1.24 |       | 3.27 | 1.20 |       |
| <b>Kademe</b>              |     |      |     |       |      |      |       |      |      |       |
| Anaokulu                   | 6   | 3.64 | .86 |       | 1.42 | .58  |       | 3.00 | .67  |       |
| İlkokul                    | 68  | 3.69 | .71 | 3.24* | 2.31 | 1.01 | 1.60  | 3.13 | .96  | 0.19  |
| Ortaokul                   | 210 | 3.61 | .77 |       | 2.17 | 1.01 |       | 2.87 | .95  |       |
| Lise                       | 132 | 3.38 | .79 |       | 2.21 | .97  |       | 2.76 | .92  |       |
| <b>Okul türü</b>           |     |      |     |       |      |      |       |      |      |       |
| Devlet okulu               | 296 | 3.53 | .78 | 0.90  | 2.19 | .98  | 0.00  | 2.86 | .95  | 0.28  |
| Özel okul                  | 120 | 3.61 | .76 |       | 2.20 | 1.03 |       | 2.92 | .93  |       |
| <b>Mesleki kıdem</b>       |     |      |     |       |      |      |       |      |      |       |
| 1- 5 yıl                   | 120 | 3.75 | .79 |       | 2.39 | 1.09 |       | 3.14 | .88  |       |
| 6- 10 yıl                  | 101 | 3.53 | .75 |       | 1.87 | .85  |       | 2.71 | .87  |       |
| 11- 15 yıl                 | 56  | 3.54 | .75 |       | 2.14 | .96  |       | 2.99 | .95  |       |
| 16- 20 yıl                 | 44  | 3.38 | .70 | 2.27* | 2.20 | .96  | 2.67* | 2.52 | .92  | 3.35* |
| 21- 25 yıl                 | 38  | 3.29 | .78 |       | 2.20 | .92  |       | 2.62 | .87  |       |
| 26- 30 yıl                 | 34  | 3.40 | .87 |       | 2.35 | .88  |       | 2.95 | 1.08 |       |
| 31- 35 yıl                 | 16  | 3.66 | .72 |       | 2.48 | 1.31 |       | 3.02 | 1.25 |       |
| 36- 40 yıl                 | 4   | 3.52 | .82 |       | 2.56 | 1.14 |       | 2.67 | 1.52 |       |
| <b>Haftalık ders saati</b> |     |      |     |       |      |      |       |      |      |       |
| 10- 15 saat                | 18  | 3.62 | .62 |       | 2.71 | 1.00 |       | 3.00 | 1.02 |       |
| 16- 20 saat                | 56  | 3.29 | .79 |       | 2.32 | 1.00 |       | 2.76 | 1.00 |       |
| 21- 25 saat                | 108 | 3.49 | .77 | 2.46* | 2.29 | 1.05 | 2.04  | 2.79 | .99  | 0.49  |
| 26- 30 saat                | 173 | 3.67 | .80 |       | 2.07 | .97  |       | 2.94 | .91  |       |
| 31- 35 saat                | 24  | 3.70 | .70 |       | 2.03 | .86  |       | 2.74 | .93  |       |
| 36- 40 saat                | 10  | 3.46 | .55 |       | 2.03 | .97  |       | 3.20 | .86  |       |
| <b>Eğitim durumu</b>       |     |      |     |       |      |      |       |      |      |       |
| Ön lisans                  | 45  | 3.57 | .84 |       | 2.25 | 1.03 |       | 2.93 | .93  |       |
| Lisans                     | 322 | 3.59 | .77 | 2.85  | 2.20 | 1.00 | 0.57  | 2.91 | .95  | 2.57  |
| Lisansüstü                 | 51  | 3.31 | .68 |       | 2.06 | .90  |       | 2.59 | .85  |       |
| <b>Brans</b>               |     |      |     |       |      |      |       |      |      |       |
| Sözel                      | 214 | 3.58 | .83 |       | 2.14 | 1.01 |       | 2.92 | .92  |       |
| Sayısal                    | 107 | 3.52 | .69 |       | 2.10 | .90  |       | 2.77 | .93  |       |
| Dil                        | 59  | 3.45 | .71 | 0.63  | 2.25 | .93  | 2.07  | 2.75 | .95  | 2.21  |
| Beden eğitimi              | 20  | 3.72 | .85 |       | 2.79 | 1.34 |       | 3.38 | 1.19 |       |
| Sanat eğitimi              | 15  | 3.50 | .76 |       | 2.55 | .84  |       | 2.84 | .82  |       |

\* $p<0.05$

Tablo 13 incelendiğinde, katılımcıların mesleki gelişim ve eğitim programına karar verme özerkliği puan ortalamalarının, yaş açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<0.05$ ). Elde edilen sonuçlara göre, “56-60” ve “20-25” yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği puan ortalamaları, “31-35” ve “41-45” yaş gruplarında bulunan öğretmenlerinkine göre anlamlı olarak daha yüksektir. Ayrıca, “56-60” ve “20-25” yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin eğitim programına karar verme özerkliği puan ortalamaları, “46-50” yaş grubunda bulunan öğretmenlerinkine göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Katılımcıların öğretimi planlama ve uygulama özerkliği puan ortalamalarının ise, yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ( $p>0.05$ ).

Katılımcıların öğretimi planlama ve uygulama özerkliği puan ortalamalarının **görev yapılan öğretim kademesine** göre de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Elde edilen sonuçlara göre, “ilkokul” kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama özerkliği puan ortalamaları, “lise” kademesinde görev yapan öğretmenlerinkine göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Ancak katılımcıların mesleki gelişim ve eğitim programına karar verme özerkliği puan ortalamalarının görev yapılan öğretim kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ( $p > .05$ ).

Ayrıca katılımcıların öğretimi planlama ve uygulama özerkliği, mesleki gelişim ve eğitim programına karar verme özerkliği puan ortalamalarının **mesleki kıdeme** göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ). Elde edilen sonuçlara göre, “1-5 yıl” mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama özerkliği puan ortalamaları, “21-25 yıl” mesleki kıdeme sahip öğretmenlerinkine göre anlamlı olarak daha yüksektir. Diğer yandan, “36-40 yıl” ve “31-35 yıl” mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği puan ortalamaları, “6-10 yıl” ve “11-15 yıl” mesleki kıdeme sahip öğretmenlerinkine göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Son olarak, “1-5 yıl” ve “11-15 yıl” mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin eğitim programına karar verme özerkliği puan ortalamaları, “16-20 yıl” ve “21-25 yıl” mesleki kıdeme sahip öğretmenlerinkine göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Diğer yandan, katılımcıların öğretimi planlama ve uygulama özerkliği puan ortalamalarının **haftalık ders saatine** göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Haftalık ders saati “31-35 saat” ve “26-30 saat” olan öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama özerkliği puan ortalamalarının, haftalık ders saati “16-20 saat” olan öğretmenlerinkine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak katılımcıların mesleki gelişim ve eğitim programına karar verme özerkliği puan ortalamalarının haftalık ders saatine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ( $p > .05$ ).

Öte yandan, katılımcıların öğretimi planlama ve uygulama özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve eğitim programına karar verme özerkliği puanları ortalamasının cinsiyete, çalışılan okul türüne (devlet okulu- özel okul), katılımcıların eğitim

durumu ve branşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ( $p>.05$ ).

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu kısımda “Öğretmenlerin öğretim programı özerkliğine ilişkin ihtiyaç, beklenti ve önerileri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak üzere, yapılan görüşmelerden, ölçek ve anketlerden elde edilen veriler beş tema ile açıklanmıştır. Bunlar; a) öğretim programı ve kılavuz kitap kullanımı, b) öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama süreci, c) öğretmenlerin öğretim programını planlama ve uygulama özerkliği, d) öğretmen ihtiyaçları ve özerklik beklentileri, e) öneriler temalarıdır. Her bir tema altında oluşan alt tema ve kodlar, doğrudan alıntılarla desteklenerek açıklanmıştır.

#### 4.3.1. Öğretim Programı ve Kılavuz Kitaplar

##### 4.3.1.1. Öğretim Programının İşlevi

Katılımcıların İdeal Öğretim Programı Tercihleri ve Öğretim Programı Deneyimleri Anketindeki “Öğretim programını bir rehber olarak ne kadar temele alıyorsunuz?” sorusuna “çoğunlukla (%53.1) ve bazen (%31.8)” şeklinde cevap verdiği anlaşılmaktadır (Tablo 14). Bu soruya verilen yanıtların oranlarıyla, “Öğretim programlarını bir rehber olarak ne kadar faydalı buluyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtların paralellik gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların %62.8’i öğretim programlarını bir rehber olarak **biraz** faydalı bulurken, %27.7’lik bir kısım **çok** faydalı bulduğunu belirtmiştir. Öğretim programlarını hiç faydalı bulmadığını belirten öğretmenlerin oranı ise %9.2’dir (Tablo 15).

Tablo 14. Katılımcıların “Öğretim programlarını bir rehber olarak ne kadar temele alıyorsunuz?” Sorusuna Vermiş Olduğu Cevapların Dağılımı

| Madde  | Seçenekler | n   | %    |
|--|------------|-----|------|
| Öğretim programlarını bir rehber olarak ne kadar temele alıyorsunuz? | Hiç        | 16  | 3.8  |
|  | Bazen      | 134 | 31.8 |
|  | Çoğunlukla | 224 | 53.1 |
|  | Her Zaman  | 47  | 11.1 |
|  | Boş        | 1   | 0.2  |
|  | Toplam     |     | 422  |



Tablo 15. Katılımcıların “Öğretim programlarını bir rehber olarak ne kadar faydalı buluyorsunuz?” Sorusuna Vermiş Olduğu Cevaplar

| Madde  | Seçenekler | n   | %     |
|--|------------|-----|-------|
| Öğretim programlarını bir rehber olarak ne kadar faydalı buluyorsunuz? | Hiç        | 39  | 9.2   |
|  | Biraz      | 265 | 62.8  |
|  | Çok        | 117 | 27.7  |
|  | Boş        | 1   | 0.2   |
|  | Toplam     | 422 | 100.0 |

Anketten elde edilen verileri desteklemek amacıyla, görüşme yapılan öğretmenlerin ilk olarak MEB tarafından sunulan öğretim programları hakkındaki görüş ve beklentilerini belirtmeleri istenmiştir. K7’ye göre, öğretim programının işlevi, ilgili derste ulaşılması gereken hedefleri belirli bir zaman çizelgesinde sunması sebebiyle yol gösterici bir rehber niteliğinde olmasıdır:

“Bize bir yol haritası çiziyor; işte dersimizi planlamamıza, eğitim öğretimi haftalara daha rahat bölünmüş şekilde verdikleri için bize. İşte biz de çocuklara bunları öğretirken önümüzde bir yol haritası oluyor. Kullanıyoruz tabii ki.” [K7]

#### 4.3.1.2. Öğretim Programı Öğelerinin İşlevleri

İdeal Öğretim Programı Tercihleri ve Öğretim Programı Deneyimleri Anketindeki “Öğretim programlarının hangi öğelerinden daha çok yararlanıyorsunuz?” sorusuyla katılımcılardan, en çok yararlandığı öğeye 1, en az yararlandığı öğeye ise 6 olacak şekilde puan vermeleri istenmiştir. Tablo 16 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir oranı (%46) kazanımlar öğesinden *tamamen* yararlandığını belirtmiştir. Katılımcıların büyük bir oranı temel beceriler (%25.4) ve konular (%22.7) öğelerinden *oldukça* yararlandığını ifade ederken, %23’lük bir oran ise öğretim etkinliklerinden *oldukça az* yararlandığını belirtmiştir. Son olarak, katılımcıların büyük bir oranı süre (%21.3) ve ölçme-değerlendirme (%46.7) öğelerinden *hiç* yararlanmadığını ifade etmiştir.

Tablo 16. Katılımcıların “Öğretim programlarının hangi öğelerinden daha çok yararlanıyorsunuz?” Sorusuna Vermiş Olduğu Cevapların Dağılımı

| Öğretim programı öğeleri | Tamamen(1) | Oldukça(2)  | Orta Düzeyde(3) | Biraz(4) | Oldukça Az(5) | Hiç(6) |     |
|--------------------------|------------|-------------|-----------------|----------|---------------|--------|-----|
| Kazanımlar               | n          | 194         | 68              | 55       | 23            | 18     |     |
|                          | %          | <b>46.0</b> | 16.1            | 13.0     | 5.5           | 6.4    | 4.3 |
| Temel beceriler          | n          | 39          | 107             | 83       | 92            | 46     | 17  |
|                          | %          | 9.2         | <b>25.4</b>     | 19.7     | 21.8          | 10.9   | 4.0 |

|                         |   |      |             |      |      |             |             |
|-------------------------|---|------|-------------|------|------|-------------|-------------|
| Konular                 | n | 93   | 96          | 85   | 56   | 40          | 11          |
|                         | % | 22.0 | <b>22.7</b> | 20.1 | 13.3 | 9.5         | 2.6         |
| Süre                    | n | 19   | 50          | 54   | 87   | 83          | 90          |
|                         | % | 4.5  | 11.8        | 12.8 | 20.6 | 19.7        | <b>21.3</b> |
| Öğretim etkinlikleri    | n | 28   | 39          | 80   | 86   | 97          | 53          |
|                         | % | 6.6  | 9.2         | 19.0 | 20.4 | <b>23.0</b> | 12.6        |
| Ölçme-<br>değerlendirme | n | 9    | 24          | 23   | 38   | 91          | 197         |
|                         | % | 2.1  | 5.7         | 5.5  | 9.0  | 21.6        | <b>46.7</b> |

Yapılan görüşmelerde, öğretmenlere öğretim programından ve öğelerinden nasıl yararlandıkları sorulmuştur. K4, öğretim programının kazanımlar ögesinden, kendi yıllık planlarını hazırlama amacıyla faydalandıklarını belirtmiştir. K3 ise öğretim programının kazanımlar ögesinden, dersin hedefine uygun konuları araştırma amacıyla faydalandığını ifade etmiştir:

“Yani öğretim programlarına uygun olarak, kendi yıllık planımızı hazırlıyoruz. Or(a)daki kazanımlara uygun olarak, hedeflere uygun olarak kendi yıllık planımızı hazırlıyoruz ve bu doğrultuda derslerimizin akışını gerçekleştiriyoruz.” [K4]

“Zaten kazanımlara öncelikle dikkat ediyoruz. Derslerimizin daha dönem başında kazanımlara bakıyoruz. Onlara uygun öğretim içeriklerine bakıyoruz,” [K3]

Öğretim programının konular (içerik) ögesinden *oldukça* (%22.7) yararlandığını belirten katılımcıların içerik ögesinden nasıl yararlandığına ilişkin görüşme sorularına verdiği cevaplar, içerik ögesinden; 1) içerik – içeriğe ayrılan süre kontrolü 2) yeni içerik – yeni içeriğe uygun yöntem ve teknik geliştirilmesi 3) öğretmenin içeriğe hazırlanması amaçlarıyla yararlandığını göstermektedir:

“Mesela güncelleme oldukça bir kontrol ederim. İçerikte bir değişiklik var mı, önce bunu merak ederim. Çünkü yıllardır öğrencilerimin anlamakta zorlandığı konular var. Her sene başında acaba şu ünite kaldırıldı mı ya da işte o üniteye ayrılan ders saati azaltıldı mı diye bakıyorum. Ya da tam tersi, yeni bir konu eklendi mi? Daha önce hiç öğretmediğim yeni konular da eklenmiş olabilir. Eğer öyle bir şey olduysa o yeni konuyu öğrencilere nasıl vereceğimi filan hemen kafamda tasarlamam gerekir.” [K5]

“Öğretim programını, öğreteceğim dersin içeriğine hâkim olmak için kullanıyorum. Hangi konu ne zaman verilecek? Verilecek konuya ayrılan süre nedir? Veya sınavları ne zaman yapmam gerekiyor? gibi şeyleri düşünmeden önce bakıyorum öğretim programına ki, kafam karışmasın sonra.”[K8]

Tablo 16’da görüldüğü gibi ankete yanıt veren katılımcıların % 21.3’ü öğretim programlarının süre ögesinden *hiç* yararlanmadığını belirtse de, görüşmelerde alınan yanıtlar bazı katılımcıların kazanım, içerik ve ölçme-değerlendirme öğelerinin

süreyle olan uyumuna dikkat ettiğini göstermektedir (n=2). Tablo 16’ya göre öğretim programının en az yararlanan ögesi ölçme ve değerlendirme (% 46.7) olsa da, bazı katılımcılar görüşmelerde, yapacakları sınavların zamanını ve ölçme değerlendirme sürecinin nasıl yürütüleceğini belirlemek amacıyla öğretim programından faydalandıklarını belirtmiştir (n=3).

Öğretim programlarının temel bileşenlerinin yeterliği hakkındaki katılımcı görüşlerinin yüzdeleri Tablo 17’deki gibidir.

*Tablo 17. Katılımcıların Öğretim Programının Temel Bileşenlerinin Yeterliği Hakkındaki Görüşleri*

| Program Bileşenleri                    |   | Kararsızım | Tamamen Yetersiz | Yetersiz    | Yeterli     | Tamamen Yeterli |
|--|---|------------|------------------|-------------|-------------|-----------------|
| Kazanım ifadeleri                      | n | 13         | 8                | 104         | 255         | 35              |
|  | % | 3.1        | 1.9              | 24.6        | <b>60.4</b> | 8.3             |
| Öğrencilerden beklenen temel beceriler | n | 15         | 16               | 160         | 207         | 20              |
|  | % | 3.6        | 3.8              | 37.9        | <b>50.0</b> | 4.7             |
| Disiplinler arası konular              | n | 21         | 23               | 176         | 172         | 21              |
|  | % | 5.0        | 5.5              | <b>41.7</b> | 40.8        | 5.0             |
| Öğrenilecek kavramlar                  | n | 11         | 12               | 135         | 231         | 27              |
|  | % | 2.6        | 2.8              | 32.0        | <b>54.7</b> | 6.4             |
| Öğretimi düzenleme ilkeleri            | n | 22         | 23               | 157         | 183         | 24              |
|  | % | 5.2        | 5.5              | 37.2        | <b>43.4</b> | 5.7             |
| Öğretim yöntemleri ve öğrenme ortamı   | n | 15         | 40               | 193         | 143         | 27              |
|  | % | 3.6        | 9.5              | <b>45.7</b> | 33.9        | 6.4             |
| Öğretim etkinlikleri                   | n | 14         | 28               | 191         | 154         | 29              |
|  | % | 3.3        | 6.6              | <b>45.3</b> | 36.5        | 6.9             |
| Ölçme ve değerlendirme                 | n | 24         | 38               | 158         | 176         | 24              |
|  | % | 5.7        | 9.0              | 37.4        | <b>41.7</b> | 5.7             |
| Değerler eğitimi                       | n | 26         | 50               | 161         | 150         | 32              |
|  | % | 6.2        | 11.8             | <b>38.2</b> | 35.5        | 7.6             |

Tablo 17 incelendiğinde, ankete cevap veren katılımcıların büyük bir oranının öğretim programının bileşenlerinden kazanım ifadelerinin *yeterli* olduğunu düşünmektedir (% 60.4). Kazanım ifadelerini izleyen diğer bileşenler ise, % 54.7’lik bir oranla “öğrenilecek kavramlar” ve % 50’lik bir oranla “öğrencilerden beklenen temel beceriler”dir. Bunların yanı sıra, “öğretimi düzenleme ilkeleri” (% 43.4) ve “ölçme ve değerlendirme” (% 41.7) gibi programın temel bileşenlerini de *yeterli* gördükleri anlaşılmaktadır. Ancak katılımcıların büyük bir oranı, öğretim programlarını; “öğretim yöntemleri ve öğrenme ortamı” (% 45.7), “öğretim etkinlikleri” (% 45.3), “disiplinler arası konular” (% 41.7) ve “değerler eğitimi” (%

38.2) açılarından yetersiz bulmaktadırlar.

Katılımcıların ideal eğitim programına y6nelik tercihlerini, merkezi eğitim programı ile 6đretmenlerin ders planları arasındaki iliŐkiye dair g6r6Őlerini ve 6đretmenlerin eğitim programı kararlarında yaşadığı 6zerklik ikilemelerini, zıt g6r6Őlerden yola çıkarak tespit etmeyi amaçlayan İdeal 6đretim Programı Tercihleri anketine verilen yanıtların y6zdelik oranları ise Şekil 4'teki gibidir.



### İdeal bir öğretim programı...

|   |       |       |  |
|---|-------|-------|--|
| 1... verdiği öneriler açısından nispeten daha özgür bırakır.  | %41,9 | %50,7 | ... kesin ve açık öneriler sunar.  |
| 2... sadece öğretilecek konuları verir ve öğretime ilişkin yönergeler sunmaz.   | %28,6 | %59,7 | ... öğretilecek konuların verilmesine ek olarak öğretime ilişkin yönergeler sunar.                                   |
| 3... öğretmenlere ders kitaplarını ve diğer yardımcı kaynakları seçmede özgürlük tanır.   | %57,8 | %33,4 | ... ders kitaplarını, yardımcı kaynakları ve diğer eğitsel araçları tümüyle sunar.                                   |
| 4... okul veya sınıf dışı etkinlikler için yönergelere yer vermez.  | %24,4 | %62,3 | ... okul veya sınıf dışı etkinlikler için yönergeler verir.  |
| 5... planlama ve uygulama sürecinde öğretmenlere özerklik sunar.  | %62   | %29,8 | ... öğretmenlere öğretime ilişkin ayrıntılı yönergeler verir.  |
| 6... öğeleri ve yönergeleri uzmanlar tarafından geliştirilse de okullar ve öğretmenler tarafından uyarlanmalıdır.                             | %67,3 | %23,7 | ... öğeleri ve yönergeleri uzmanlar tarafından geliştirilmeli ve bu program okullarda zorunlu olarak uygulanmalıdır. |
| 7... ayrıntılara inmez, sadece öğretim sonunda ulaşılabilecek kazanımları ve bunlara ayrılacak süreyi belirtir.                               | %35,5 | %53,3 | ... öğretilecek konular, öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme süreçlerini ayrıntılı olarak belirtir.            |
| 8... kazanılacak temel becerileri (anadilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, kültürel farkındalık vb.) açıklamaz çünkü bunlar kontrol edilemez.   | %27,4 | %59,4 | ... kazanılacak temel becerileri (anadilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, kültürel farkındalık vb.) açıklar.           |
| 9... farklı derslerde disiplinler arası temalar önermez, çünkü bu durum öğretmenin uygulama özerkliğini kısıtlar.                             | %22   | %66,5 | ... temel becerileri geliştirmek için farklı derslerde disiplinler arası temalar belirtir                            |
| 10... ulaşılabilemeyen kontrol edilemeyeceği için kazanımları ayrıntılı bir şekilde belirtmez.  | %23,5 | %66,5 | ... gözlenebilir ve ayrıntılı kazanımlar sunar.  |
| 11... temele alınan öğrenme kuramlarını tanıtmaz çünkü öğretmenler karar alırken kuramlardan değil daha çok kendi deneyimlerinden yola çıkar. | %31,5 | %55,9 | ... uygun öğretim yöntemlerini seçmede yardımcı olması beklenen ve temele alınan öğrenme kuramlarını tanıtır.        |
| 12... farklı zümrelerle iş birliği yapmayı önerse de her dersin ayrı ve bağımsız olmasına fırsat verir.                                       | %58,6 | %32,7 | ... farklı zümrelerle iş birliği yapmayı zorunlu kılar.  |

Şekil 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İdeal Öğretim Programına Yönelik Beklentileri

Şekil 4'ün sol tarafında, öğretmenlerin eğitsel kararlarında daha fazla özerk olmasına olanak tanıyan öğretim programına ilişkin görüşlere yer verilirken, sağ taraftaki görüşler öğretmeni nispeten kısıtlar niteliktedir. Katılımcıların bu görüşlere katılım oranı yüzdeler olarak belirtilmiştir. Her iki görüşe de katılmak konusunda kararsız olan katılımcı yüzdeleri Şekil 4'e dahil edilmemiştir.

Şekil 4'e göre, katılımcıların çoğu (% 59.7), ideal bir öğretim programında öğretilecek konuların verilmesine ek olarak, bu konuların öğretiminde kullanılacak ek yönergelerin sunulması gerektiğini düşünmektedir. Ancak katılımcılara göre ideal bir öğretim programı; öğretmenlere, programın öğelerini ve yönergelerini uyarlayabilme özerkliği de sağlamalıdır (Madde 6, % 67.3).

Katılımcıların birçoğu, öğretim programında öğretime ilişkin ayrıntılı yönergeler görmek yerine, programın öğretimi planlama ve uygulama sürecinde öğretmenlere özerklik sunmasını beklemektedir (Madde 5, % 66). Ancak öğretim programı, öğretilecek konuları, öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme süreçlerini de ayrıntılı olarak belirtmelidir (Madde 7, % 53.3).

Katılımcılara göre ideal öğretim programı, kazanılacak temel becerileri açıklayıp (Madde 8, % 59,4), bu becerileri geliştirmek için farklı derslerde disiplinler arası temalar belirtmelidir (Madde 9, % 66,5). Ayrıca öğretim programı, uygun öğretim yöntemlerini seçmede yardımcı olması beklenen öğrenme kuramlarını belirlerken öğretmen deneyimine yer vermeyip, temele alınması gereken öğretim kuramını öğretmenlere sunmalıdır (Madde 11, % 55.9).

Öğretmenler, öğretim programının farklı zümrelerle işbirliği yapmayı önerse bile, her dersin bağımsız olmasına izin vermesini beklemektedir (Madde 12, % 58.6), ancak öğretim programının temel becerileri geliştirmek için farklı derslerde disiplinler arası temalar belirtmesi gerektiğini de düşünmektedirler (Madde 9, % 66.5).

Özetle, katılımcıların ideal bir öğretim programından bir yandan öğretim sürecinin tüm adımlarını ve bunlara yönelik yönergeleri ayrıntılarıyla sunmasını beklerken; diğer yandan ders kitaplarını seçme, öğretim sürecini ve yönergelerini uyarlayabilme özerkliğini de beklemeleri çelişkili bir bulgu ortaya çıkarmaktadır. Örneğin bir katılımcı, öğretim programını bir kılavuz olarak yararlı bulurken, esnekliğin yeterli olmamasını olumsuz bir durum olduğunu belirtmiştir:

“Mesela aslında MEB tarafından bize verilen şeyler (Öğretim programı ve kılavuz kitaplar) faydalı olabilir, neyi nasıl yapacağımız konusunda ama, birebir uymak durumunda olmak, yani uymamızın zorunlu olması biraz o faydasını azaltıyor diye düşünüyorum.” [K5]

“Evet yani doğuyu söylemek gerekirse bazı şeyler kağıt üzerinde kalıyor, havada kalıyor ya da. Ama uygulamaya geldiğimizde farklı uygulamalar yapabiliriz. Bunların hepsi ne için, öğrencilerimizin başarısı için.” [K9]

#### **4.3.1.3. Öğretim Programı ve Kılavuz Kitap Kullanımı**

Tablo 18 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir oranının “Öğretim programları bir öğretmen olarak karar verme özgürlüğünüzü ne kadar genişletiyor veya sınırlandırıyor?” sorusuna “Ne artırıyor ne azaltıyor.” (% 44.8) cevabının verildiği görülmüştür. Katılımcıların % 29.6’sı öğretim programlarının kendilerinin karar verme özgürlüğünü sınırlandırdığını düşünürken, % 15.9’u karar verme özgürlüğünün artırdığını düşünmektedir. Öğretim programlarının karar verme özgürlüğünü önemli ölçüde sınırlandırdığını düşünen katılımcı oranı % 3.1; önemli ölçüde artırdığını düşünen katılımcı oranı ise % 5.5’tir.

*Tablo 18. Katılımcıların “Öğretim programları bir öğretmen olarak karar verme özgürlüğünüzü ne kadar genişletiyor veya sınırlandırıyor?” Sorusuna Vermiş Olduğu Cevapların Dağılımı*

| Madde   | Seçenekler                      | n   | %     |
|---|---------------------------------|-----|-------|
| Öğretim programları bir öğretmen olarak karar verme özgürlüğünüzü ne kadar genişletiyor veya sınırlandırıyor? | Önemli ölçüde sınırlandırıyor   | 13  | 3.1   |
|   | Sınırlandırıyor                 | 125 | 29.6  |
|   | Ne artırıyor ne sınırlandırıyor | 189 | 44.8  |
|   | Artırıyor                       | 67  | 15.9  |
|   | Önemli ölçüde artırıyor         | 23  | 5.5   |
|   | Boş                             | 5   | 1.2   |
|   | Toplam                          | 422 | 100.0 |

Yüz yüze görüşmeler sırasında katılımcıların, MEB tarafından öğretmenlere sunulan öğretim programı ve kılavuz kitapları hakkındaki görüşleri sorulduğunda ise,

“Evet, bunları kullanıyorum. Kullanmak durumundayız. Yani kitap konusunda ek kitap biz seçebiliyoruz ama öğretim programları konusunda zaten bize verilen öğretim programlarına uymak durumundayız, başka bir seçeneğimiz yok.” [K4]

“Kullanıyorum öğretim programlarını. Kılavuz kitaplarını mecburiyetten, mecbur koşul koydukları için. Yoksa çoğu dersin kitabı, dersin içeriği, yani ders bazında düşünürsek hiçbir böyle ayarı tutturamıyor Milli Eğitim’in genel kitapları. O yüzden, ama mecbur kıldıkları için kullanıyorum yoksa çoğunu da kullanmazdım.” [K2]

(Öğretim programları açısından) Açıkçası çok özgür değiliz tabi ki. Çünkü kazanımlar olsun kitaplar olsun konular olsun, zaten bunlar MEB’in bize sunduğu ve değiştirilemez öğeler.

[K1]

şeklinde yanıtlar alınmıştır.

Görüldüğü gibi, K4 ve K2 öğretim programı kullanımının *zorunlu* olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanı sıra görüşmelerde kılavuz kitapları hakkında üç temel görüş ortaya atılmıştır. Bunlar; 1) kılavuz kitaplar *gereklidir*, 2) kılavuz kitaplar *gereksiz ve kısıtlayıcıdır* ve 3) kılavuz kitaplar *yetersizdir* şeklindedir:

**Kılavuz kitaplar gereklidir:** “Şöyle söyleyeyim; ben müfredatta bir değişiklik olduğunda bakıyorum. Bir de sene başında kontrol ediyorum. Onun dışında zaten sürekli kılavuz kitabını kullanıyorum. Zaten bütün kazanımlar, etkinlikler hatta ödevler bile orda yazıyor. Hem öğrencilerin kitabında neler var bunu görebiliyorum hem de müfredatta uymam gereken her şey özetlenmiş. Kılavuz kitabı alıp derse giriyorum mesela ama müfredatta çok nadir bakarım.” [K5]

**Kılavuz kitaplar gereksiz ve kısıtlayıcıdır:** “Tabii kullanıyorum. Öğretim programını. Ama kılavuz kitap kullanmıyorum. Gereksiz buluyorum. Kılavuz kitapları..., kullanmıyorum çünkü yaratıcılığını sınırlandırıyor insanın. Ben matematik için konuşacağım mesela. Atıyorum yedinci sınıfta rasyonel sayılar var. Ben konuyu, bir sistem kurmuşum kafamda çocuğun anlayabileceği örneklerle başlayıp daha sonra problemlere doğru örnekler vererek, sorular çözdürerek anlatıyorum. İşte önce basit sonra zorlaşıyor filan. Bazen yeri geliyor sınıf hemen kavriyor, zor bir örnek soruyorum bakalım bunu yapabilecekler mi diye. Onu da yaparlarsa demek ki konuyu kavramıştır bu sınıf. Ben niye basit şeylerle vakit kaybettireyim bu sınıfa? İşte kılavuz kitaba bağlı kalırsan ama seni kısıtlıyor. Şunu şöyle yap bunu böyle yap filan diyor. Diğer dersleri bilmem ama benim branşım biraz daha Öğretmenin kafasından yönlendirebileceği bir branş.” [K8]

**Kılavuz kitaplar yetersizdir:** “Öğretim programını, kazanımları, değerlendirme süreçlerini, nasıl geliyorsa onları bire bir yapmaya çalışıyorum. Ama kılavuz kitapları açıkçası ben yeterli bulmuyorum.”[K2]

#### **4.3.1.4. Farklı Kaynak Kullanımı**

Daha önce Şekil 4’te de sunulduğu gibi, ankete yanıt veren katılımcıların büyük bir çoğunluğu (% 57.8) ders kitapları ve yardımcı kitaplar konusunda öğretmenlere özgürlük tanınmasını beklerken; % 33.4’ü ise “ders kitaplarını, yardımcı kaynakları ve diğer eğitsel araçların onlara tümüyle sunulması” gerektiğini düşünmektedir (Şekil 5).



| İdeal bir öğretim programı;  |                   |                   |           |            |           |                   |                   |  |
|--|-------------------|-------------------|-----------|------------|-----------|-------------------|-------------------|--|
| ders kitaplarını, yardımcı kaynakları ve diğer eğitsel araçları tümüyle sunar. | Tamamen katılıyor | Oldukça katılıyor | Katılıyor | Kararsızım | Katılıyor | Oldukça katılıyor | Tamamen katılıyor | öğretmenlere ders kitaplarını ve diğer yardımcı kaynakları seçmede özgürlük tanır. |
|  | %12.6             | %9.7              | %11.1     | %4.5       | %17.3     | %15.2             | %25.4             |  |

Şekil 5. İdeal Öğretim Programı Tercihleri Anketi'ndeki 4. Soruya Verilen Cevapların Dağılımı

Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler de yukarıdaki bulguyu destekler niteliktedir. Katılımcıların bir kısmı (n=3), (özellikle yabancı dil dersi öğretmenleri) yardımcı kaynak kullandığını ifade etmiştir. Yardımcı bir kaynağa ihtiyaç duyulmasının en belirgin nedeni, MEB'in verdiği ders kitaplarının sadece uygulamayla sınırlı kalıp, teorik açısından yetersizliği ve dolayısıyla öğrenci için verimsiz olduğunun düşünülmesidir. Katılımcılar, yardımcı kaynak kullanırken velilerin onayının ve yazılı izinlerinin alındığını belirtmiştir:

“Milli eğitim kitapları da yeterli olmadığı için, yani bilgi verme anlamında yeterli olmadığı için... Milli eğitimin verdiği ders kitapları sadece uygulama kitapları. Sadece çocuklar o kitapları kullandığında... pek bir verim alamıyorlar. Bu yüzden üstüne ek kaynak aldırıyoruz ya da ordaki pekiştirmeyi daha çok biz sağlıyoruz. Kitaplar tek başına yeterli olamıyor.” [K4]  
 “...(Ders kitabını) tabi ki kullanıyoruz. Ama okulumuz kaliteli bir okul olduğu için yeterli gelmiyor öğrencilere. Ekstradan, velilerimizin onayını alarak, veli izin dilekçesiyle beraber onlara yardımcı destek kaynaklar sunuyoruz. Onlar da bundan çok mutlular, memnunar. Ve yıllardır bu şekilde yapıyoruz yani.” [K9]

Özetle, katılımcılara göre öğretim programları yol gösterici bir rehber işlevini görmektedir ve *çoğunlukla* temele alınmaktadır. Öğretmenlerin en çok yararlandığı öğretim programı bileşeni kazanımlar iken, en az yararlandıkları bileşen ölçme ve değerlendirmedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin en *yeterli* bulduğu öğretim programı bileşeni de *kazanımlardır*. Anket verilerine göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 44.8), öğretim programlarının özgürlüklerini sınırlandırıcı veya genişletici bir etkisi olmadığını belirtmiş olsa da, yüz yüze yapılan görüşmeler öğretmenlerin öğretim programı kullanımını *zorunlu* bir eylem olarak gördüklerini göstermiştir. Yine MEB tarafından öğretmenlere sunulan kılavuz kitaplarının yeterliği ve gerekliliği hakkındaki katılımcı görüşleri farklılık göstermektedir. Yüz yüze yapılan görüşmelerde katılımcıların, önerilen ders kitaplarının bilgi verme açısından *yetersiz* ve öğrenciler için *verimsiz* olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Anket

katılımcılarının ideal öğretim programı tercihleri ise “öğretmenlere ders kitaplarını ve diğer yardımcı kaynakları seçmede özgürlük tanıyan” bir programdan yana olmuştur (% 57.8). Katılımcılar, yardımcı kaynak kullanırken veli onayı alındığını belirtmiştir.

#### 4.3.2. Öğretmenlerin Dersi Planlama ve Uygulama Süreci

Öğretmenlerin dersi planlama ve uygulama sürecini incelemek için görüşme yapılan katılımcılara bazı sorular yöneltilmiştir. Alınan cevaplar, öğretmenlerin dersleri için öğretim programlarını temele alarak oluşturulmuş yıllık planlara dayalı bir hazırlık yaptığını göstermektedir (n=3):

“Yani öğretim programlarına uygun olarak, kendi yıllık planımızı hazırlıyoruz. Oradaki kazanımlara uygun olarak, hedeflere uygun olarak kendi yıllık planımızı hazırlıyoruz ve bu doğrultuda derslerimizin akışını gerçekleştiriyoruz.” [K4]

Öğretmenlerin yıllık planlar çerçevesinde hazırlık yapmaya önem gösterdiği hususlardan biri materyal geliştirmedir (n=7). Materyal hazırlığı vakit alan bir süreç olduğu için, katılımcılar ders öncesi hazırlıklarında materyal kontrolünün önemli olduğunu belirtmiştir (n=6). Öğretmenlerin çalıştıkları okulda yeterli sayıda materyale sahip olmaması, öğretmenler arası materyal paylaşımını önceden planlamalarını zorunlu kıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin derse gerekli materyali beraberinde getirebilmesi adına da önceden materyal hazırlığı ve planlaması yapılmasının önemi vurgulanmıştır:

“...Mutlaka o konu, yani anlatacağım konu materyal gerektiriyorsa, onları diğer zümrelerimle dönüşümlü kullandığımız için hemen ayarlamam gerek. Bir de öğrencilerin materyal getirmesi gereken konular varsa; pergeldir, gönyedir, cetveldir filan. Bunları planlamak lazım.” [K8]

Katılımcılar, derslerinde kullandığı materyali, görsel ve işitsel olarak çeşitlendirmeye dikkat ettiğini belirtmiştir (n=3). Tercih edilen görsel materyaller; elektronik sunular ve videolardır:

“Dönem öncesi öğretmenlerimizle beraber toplanıp materyal hazırlıyoruz. Derslerimize ekstradan hazırlık yapıyoruz. Onun dışında derslerden önce işleyeceğim konuya göre hem görsel hem de duyuşsal, öğrencilere, farklı kaynakları kullanarak materyaller hazırlıyorum.”[K3]

“Tabi ki kesinlikle yani onunla ilgili mesela Youtube’da video var mı? Ya da herhangi bir konuşma var mı o konuyla ilgili? (Bunun) gibi hazırlıklar yapılabilir, yapılmalıdır yani.” [K9]

Katılımcıların, dersi planlarken öğretim programlarında önerilen süreyi şu iki

amaç için göz önünde bulundurduğu ortaya çıkmıştır: kazanımların verilmesi gereken zaman aralığına uymak ve öğretim yapılan şubeler arası eş güdümü sağlamak:

“Ha, bu arada tabi en önemlisi süre. Onu unutmayalım. Aynı kazanımı üç farklı şubede vermeye çalışıyorum. Birinde geri, birinde ileri olmak bir süre sonra yoruyor. O yüzden programda standart verilen süreye hep uymaya çalışıyorum ki sonra sıkıntı çekmeyeyim.” [K5].

“Mesela, belli bi kazanımın kaç derste verilebileceğine (hazırlık yapıyorum). Çoğu kazanım bize verilen süreyle ölçüşmüyor. Bazı kazanımlar da çok kolay olmasına rağmen çok fazla süre veriliyor. Onları dengelemeye çalışıyorum.”[K2]

Katılımcılar, derslerini planlarken; dersin öğrenci seviyesine uygun olmasına, anlaşılabilir ve akılda kalıcı olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir:

“Yani sınıfın seviyesini göz önünde bulunduruyorum. Yabancı uyruklu öğrencilerim var. Suriyeli öğrencilerim var. Sınıfın sayısının üçte ikisi kadar zaten. Daha basite indirgemeye çalışıyorum.” [K6]

“En çok anlaşılabilir olmasına dikkat ediyorum ve direkt konuya girmeyi hani konunun etrafında dolaşmayı değil.” [K1]

“Yani öğrencinin aklında konu nasıl daha kalıcı olabilir. Anlaşılması nasıl daha kolay olur (bunlara dikkat ediyorum).”[K4]

Özetle, katılımcı öğretmenlerin yıllık planlarını hazırlarken öğretim programını temele aldığı görülmüştür. Öğretmenlerin derse hazırlık yaparken en çok önem verdiği husus materyal geliştirmedir (n=7). Ayrıca, katılımcıların materyalleri görsel ve işitsel olarak çeşitlendirmeye dikkat ettiği görülmüştür. Dersi planlama aşamasında, öğretim programında önerilen süreden; kazanımın verileceği zamanın saptanması ve şubeler arası eş güdümü sağlama amacıyla faydalanılmaktadır. Katılımcılar, derslerini planlarken; dersin öğrenci seviyesine uygun olmasına, anlaşılabilir ve akılda kalıcı olmasına dikkat etmektedirler. Ancak konunun veya etkinliklerin öğrenci seviyesine ve sınıfa uygun olmadığını düşündüklerinde değişiklikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretim programını uygularken yapılan bu değişiklikleri tespit edebilmek amacıyla görüşmelerde katılımcılara, “Öğretim programının okulunuza ve sınıfınıza uygun olmadığını düşündüğünüz durumlarda neler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan yanıtlara göre en çok değişikliğin, öğretim programındaki bir konu için belirlenen sürenin dışına çıkarak yapıldığı söylenebilir (n=6):

“Derinlemesine bütün konuları işliyorum ve çocuklar o konuyu öğrenmeden, dersin sonunda

o testleri yapmadan hani sınıfın en az bir yüzde yetmişi, yüzde yetmiş beşi, yüzde sekseninin öğrenmesini beklemeden geçmiyorum konuyu. O yüzden süre de değişiyor. Hani mesela programda bir haftalıkken ben onu iki hafta üç hafta(ya çıkarıyorum). Çocuk onu öğrenene kadar o konuyu geçmiyorum.” [K10]

“Değişiklik yapıyoruz. Az önce söylediğim gibi süre bazında bir değişiklik yapıyoruz. Bana verilen konu bazen öğretim programlarına bağlı olarak hazırladığımız şeyde, yıllık planda yani, üç hafta gerekiyorsa o konuya, ama o konu iki haftada bitecek bir konuyla; kısaltıp, yani konunun süresini uzatıp kısaltma şeklinde değişiklikler yapabiliyoruz.” [K4]

Cevaplardan da anlaşılacağı üzere, görüşülen öğretmenlerin çoğu öğretim programlarında bir kazanım için ayrılması belirlenen sürenin dışına çıkabilmektedir. Bir sınıftaki öğrencilerin seviyesine göre kazanımın, olması gerekenden daha uzun veya daha kısa sürede kazandırılabilmesi düşünülmektedir. Katılımcılar, sürede yapılan bu esnekliğin, bazı konuların daha uzun sürerken bazı konuların daha kısa sürede bitirilmesiyle dengelendiğini düşünmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretim programında sıklıkla yapılan bir diğer değişiklik ise, yeni etkinlik veya materyal geliştirmedir. Katılımcılar yeni etkinlik ve materyal geliştirmelerinin sebeplerini şöyle sıralamaktadır: (1) öğrenci seviyesine uygun olmayan etkinlikler, (2) farklı öğrenme alanlarına (bilişsel, duyuşsal, devinişsel) hizmet eden etkinlik yetersizliği, (3) öğrencinin ihtiyaçları, istekleri ve etkinlik sonrası dönütleri. Örneğin K1, yeni bir materyal geliştirme sürecini ve nedenini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Genellikle öğrencilerin ihtiyaçlarına göre, yani sınıftan aldığım feedbacke (dönüt) göre ya devam ediyorum, ya işte üzerinde biraz daha duruyorum. Ya da mesela öğrencinin ekstra bir ihtiyacı var. Ona göre hazırladığım materyallerle ihtiyaçlarını gidermeye çalışıyorum. Yani evet bazı zamanlarda küçük değişiklikler yapıyorum.”

“Şu şekilde oluyor şimdi çok iyi sınıflarda derse giriyorsam kitap belli bi yere kadar yeterli oluyor ama belli bi noktadan sonra öğrencinin istekleri artıyor. Onun için materyal geliştirme yapmaya çalışıyorum. Yani yeni etkinlikler oluşturuyoruz. Öğrencilerin farklı açıdan bakması için, farklı bilişsel duyuşsal alanlarla alakalı etkinlikler oluşturuyoruz.”[K3]

Öğretmenlerin, öğretim programındaki konular için ayrılan sürelerde değişiklik yapmasının yanı sıra programda belirtilen konuların sırasını da değiştirebildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler konuların sırasında değişiklik yapmanın gereğini belirtse de, öğretim programındaki konu sırasının değiştirilmemesi gerektiği şeklinde karşıt görüşlere de rastlanmıştır. Aşağıda, programda yer alan konu sırasında değişiklik yapan bir öğretmenle (K9), öğretim

programındaki konu sırasının değiştirilmemesi gerektiğini savunan bir öğretmenin (K8) görüşüne yer verilmiştir:

“Tabi ki konuların sırası, yani bazen öyle bir şekilde verilmiş ki müfredatta yani, ondan önce o konuyu vermezsen hedefe ulaşamazsın. Biz de yapıyoruz? Önce A konusunu veriyoruz, daha sonra diğer konuya geçmek zorunda kalıyoruz.”[K9]

“Konuların yerini değiştirmiyorum, çünkü onlar zaten iyi bir sırayla verilmiş. Yani tam öğrencilerin öğreneceği sırada verilmiş.”[K8]

Görüşmelere katılan öğretmenlerin öğretim programında içerik bakımından yaptıkları değişiklikler, konuyu atlama veya konuyu tamamen değiştirme olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerin nadiren konu atladığı bulgusuna varılmıştır (n=2). Öğrenci seviyesine uygun olmayan konuların atlandığı görüşleri dile getirilmiştir. Katılımcılar öğretim programının içeriğini tamamen değiştirme yetkisine sahip olmadıkları için konu değişikliği yapmamaktadır:

“Öğrencilerin farklı açıdan bakması için, ...farklı bilişsel, duyuşsal alanlarla alakalı etkinlikler oluşturuyoruz. Ya da öğrenci seviyesine uygun değilse mesela öğrenci seviyesinden çok düşükse atlamış oluyoruz o konuyu.”[K3]

“Konularda asla değişiklik yapamayız. Bu tamamen programın içeriğini değiştirmek oluyor çünkü.” [K5]

Görüşmeler sonunda, öğretim programlarının içeriğinde değişiklik yapılmasa da, programda yer alan konuların yüzeysel olarak işlenebildiği çoğu katılımcı tarafından kabul edilmiştir (n=5). Öğrencinin ihtiyacının olmadığı düşünülen, merkezi ya da ortak sınavlarda ölçülmeyen, öğretmenin çalıştığı bölgeye uygun olmadığı düşünülen, öğrencinin hızlı kavradığı ve daha önce öğrenilmiş olan konular öğretmenler tarafından yüzeysel işlenmektedir:

“Türkiye’de binlerce okul var, değişik kültürleri var bu okulların. Hepsinin sosyo-ekonomik düzeyi farklı, velinin bakış açısı farklı, efendime söyleyeyim öğrencinin beklentisi farklı. Bazı konular ciddi olmuyor o ortamda o öğrencilere. Yalan söylememek adına, ya da çocuklar ufak da olsa duysun, kulak aşinalığı olsun diye hızlı hızlı anlatırım o konuyu. Mesela bazı konulardan sınavlarda soru çıkmayacaktır. Bir örnek anlatır geçersin. Böyle.” [K5]

“Gerek yoksa yüzeysel olarak işliyoruz. Mesela çocuğun hayatında, öğrencinin hayatında hiçbir şekilde tekrar soru çıkmayacak aruz edebiyatı, aruz ölçüsü pardon, konusu 10 (onuncu sınıf) edebiyat konusu. Yani üniversite sınavında da soru çıkmayacak. Yani hayatının hiçbir döneminde ben edebiyat öğretmeni olmama rağmen aruz ölçüsünü kullanmıyorum. Yani çocuklara hiç lazım olmayacak bu. Sadece bir bilgileri olsun diye. Kulak aşinalığı olsun diye bilgi veriyoruz ama çok fazla uygulama yaptırarak çocukları bunaltmıyoruz. Bu şekilde

yüzeysel geçme olabiliyor.” [K4]

Görüşme yapılan öğretmenlerin, MEB tarafından önerilen kitapların öğrenciler için yetersiz ve verimsiz olduğunu düşündüğü durumlarda farklı kaynaklara başvurulduğu görülmüştür (n=2). Öğretmenlerin derslerinde farklı ders kitapları kullanması resmi olarak yasak olmasına rağmen, fotokopiyle çoğaltma, deftere yazdırma ve internet kaynaklarından yararlanma gibi yöntemlerle, derslerinde farklı ders kaynaklarına yönelmektedirler.

“Milli eğitim kitapları da yeterli olmadığı için, yani bilgi verme anlamında yeterli olmadığı için milli eğitimin verdiği ders kitapları sadece uygulama kitapları. Sadece çocuklar o kitapları kullandığında pek bi verim alamıyolar. Bu yüzden üstüne ek kaynak aldırıyoruz ya da ordaki pekiştirmeyi daha çok biz sağlıyoruz. Kitaplar tek başına yeterli olamıyor.” [K4]

“Resmiyette iznimiz yok (farklı kaynak kullanmaya) ama fotokopi olarak veriyorum. Ya da soruyu defterlerine yazdırıyorduk tabi ama bu eskiden olan bir şeydi. Şimdi akıllı tahta için bir sürü site var internette. Ondan, kaynak filan kalmadı aslına bakarsan. Ama izin yok dediğim şey hani velilere zorla kitap aldırıp ben bunla yapacağım dersi tarzında şeyler. Böyle kaynak kitap kullanmıyorum.” [K8]

Öğretim programı, öğretmenlerin bağlı kalınması gerektiğini düşündükleri resmi bir evrak niteliğinde olsa da, sınıflarına ve öğrencilerine uygun olmadığı durumlarda hemen hemen her uyarılma biçiminden faydalandığı görülmektedir. Ancak öğretmenler, öğretim programında değişiklik yaparken öğrenci profili konusunda hassas davrandıklarına değinmişlerdir. Öğretim programındaki değişikliklerin öğrenci seviyesine ve ihtiyacına uygun bir şekilde, başarıya katkı sağlamak amacıyla yapıldığı belirtilmiştir:

**Öğrenci Başarısı:** “Evet yani doğuyu söylemek gerekirse bazı şeyler kağıt üzerinde kalıyor, havada kalıyor ya da. Ama uygulamaya geldiğimizde farklı uygulamalar yapabiliriz. Bunların hepsi ne için, öğrencilerimizin başarısı için.” [K9]

**Öğrenci İhtiyacı:** “Mesela öğrencinin ekstra bir ihtiyacı var. Ona göre hazırladığım materyallerle ihtiyaçlarını gidermeye çalışıyorum. Yani evet bazı zamanlarda küçük değişiklikler yapıyorum.” [K1]

**Öğrenci Seviyesine Uygunluk:** “O zaman tabi çok değişiklik yapıyorum. Senin de dediğin gibi süreyi değiştirebiliyorum. Değiştiriyorum da demeyelim ama esneklik oluyor sürede. Çünkü o dersin hedeflerine bakarken mutlaka sınıfın seviyesini de göz önünde bulundurmalısın. Zaten milli eğitimin programlarının en büyük sıkıntısı da bu. Kimi sınıf vardır bir kere anlatırsın yeter, kimi sınıfta da haftalarca anlatırsın tık yok. İşte bunların düşünülmesi lazım.” [K5]

Kısacası; görüşmelere göre öğretim programını uygularken en sık yapılan

değişikliğin, programda bir içerik için ayrılan **sürenin dışına çıkmak** (sürede değişiklik) olduğu söylenebilir (n=6). Bir sınıftaki öğrencilerin nitelikleri, ihtiyacı veya ön öğrenmeleri öğretilcek içeriğin süresinde değişiklik yapmaya neden olabilmektedir. Öğretim programında sıklıkla yapılan bir diğer değişiklik ise **yeni etkinlik veya materyal geliştirmedir**. Öğrenci seviyesine uygun olmayan etkinlikler, farklı öğrenme alanlarına hizmet eden etkinlik yetersizliği, öğrencinin ihtiyaçları, istekleri ve etkinlik sonrası dönütleri yeni etkinlik ve materyal geliştirme nedenleri arasındadır. Katılımcılar, **içerik sırasında değişiklik yapma** konusunda karşıt fikirlere sahiptir. Görüşme yapılan öğretmenlerin nadiren **konuda atlama** yaptığı bulgusuna varılmıştır [n=2/10]. Öğrenci seviyesine uygun olmadığı düşünülen konular atlanmaktadır. Konuyu tamamen değiştirme yetkisine sahip olmadığını düşünen katılımcılar **içerik değişikliği** yapmamaktadır. Bunun yerine, öğrencinin gireceği sınavlarda soru çıkmayacak, öğretmenin çalıştığı bölgeye uygun olmayan, öğrencinin daha önce iyi kavradığı konular öğretmenler tarafından **yüzeysel işlenmektedir**. Ayrıca, MEB tarafından önerilen kitapların öğrenciler için yetersiz ve verimsiz olduğunun düşünüldüğü durumlarda, öğretmenlerin **farklı kaynaklara** başvurduğu görülmüştür. Katılımcılar, öğretim programına bağlı kalınması gerektiğini düşünse de, öğrencilerine uygun olmayan durumlarda hemen hemen her uyarılma biçiminden faydalanmaktadırlar. Katılımcılar öğretim programında değişiklik yaparken öğrenci başarısını desteklemek amacıyla, öğrenci ihtiyacına ve seviyesine uygun değişiklikler yapmaktadır.

#### 4.3.3 Öğretmenlerin Öğretim Programını Planlama ve Uygulama

##### Özerkliği

Öğretmen özerkliği ölçeğinin, öğretimi planlama ve uygulama özerkliğini ölçen boyutunda yer alan maddelere verilen cevap yüzdeleri Tablo 19'da verilmiştir.

*Tablo 19. Öğretimi Planlama ve Uygulama Özerkliği Boyutu İle İlgili Cevapların Dağılımı*

| <b>Maddeler</b>   | <b>Hiç (%)</b> | <b>Çok az</b> | <b>Biraz (%)</b> | <b>Oldukça (%)</b> | <b>Tamamen (%)</b> |
|---|----------------|---------------|------------------|--------------------|--------------------|
| Derslerde öğrencilerle yapacağımız etkinliklerin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.            | 3.1            | 14.9          | 29.6             | 38.4               | 13                 |
| Sınıfta kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.        | 2.6            | 11.6          | 22.3             | 41.7               | 20.9               |
| Sınıfta kullandığım ölçme yöntemlerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.                     | 4.7            | 18.5          | 26.1             | 34.6               | 14.7               |
| Öğrencilerime vereceğim ev ödevlerini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.                     | 4.5            | 8.1           | 20.4             | 39.8               | 26.1               |
| Ders dışı etkinlikleri planlamada kendimi özerk hissediyorum.                                     | 9.5            | 15.6          | 28.7             | 30.3               | 15.4               |
| Öğrencilerin oturma düzenini belirlemede kendimi özerk hissediyorum                               | 2.4            | 7.3           | 16.4             | 38.2               | 35.1               |
| Öğrencilerin ödüllendirilme/cezalandırılma ölçütlerini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.    | 14.2           | 19.4          | 28.4             | 26.5               | 10.4               |
| Sınıfta kullanacağım öğretim materyallerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.                | 6.2            | 11.4          | 25.8             | 36                 | 20.4               |
| Gerektiğinde sınıf ortamının fiziksel düzenini değiştirmede kendimi özerk hissediyorum.           | 8.8            | 15.9          | 20.1             | 32.2               | 23                 |
| Öğrenci başarısını değerlendirirken kullanacağım ölçütleri belirlemede kendimi özerk hissediyorum | 4.7            | 14            | 25.4             | 39.1               | 16.6               |
| Sınıf kurallarını belirlemede kendimi özerk hissediyorum.   | 1.2            | 10.2          | 17.1             | 45.5               | 26.1               |
| Öğreteceğim konulara ait hedef ve davranışları belirlemede kendimi özerk hissediyorum.            | 11.1           | 22.5          | 37.2             | 21.6               | 7.1                |
| Uygulayacağım günlük/yıllık planlar için içerik seçiminde kendimi özerk hissediyorum.             | 19.9           | 26.8          | 29.9             | 17.1               | 5.9                |
| Ders planlarını hazırlamada kendimi özerk hissediyorum.   | 9.5            | 21.3          | 35.5             | 23                 | 8.5                |

Ölçeğin öğretimi planlama ve uygulama özerkliğini ölçen boyutunda, öğretmenlerden öğretim programının birçok bileşenini kapsayacak şekilde, planlama ve uygulamadaki özerklik algısını ölçen sorular yöneltilmiştir. Buna göre



öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 37.2), öğretilecek konulara ait hedef ve davranışları (kazanımları) belirlemede kendilerini *biraz* özerk hissettiğini belirtirken, *oldukça* (% 21.6) ve *çok az* (% 22.5) özerk olduğunu düşünen öğretmen oranı birbirine oldukça yakındır. Ölçekten alınan verileri desteklemek amacıyla yapılan görüşmeler ise, öğretilecek konulara ait kazanımları belirlemede öğretmenlerin özerk hissetmediğini gösterir niteliktedir:

“Mesela kazanımlar konusunda çok özgür hissetmiyorum çünkü zaten bize önceden planlanmış, hazırlanmış şekilde geliyor. Tabi bir standart olması için bunu destekliyorum. Kazanımlar konusunda özgür değilim.” [K3]

“Açıkçası çok özgür değiliz tabi ki. Çünkü kazanımlar olsun kitaplar olsun konular olsun, zaten bunlar MEB’in bize sunduğu ve değiştirilemez öğeler.” [K1]

Uygulanacak öğretim programındaki konuların seçiminde ise öğretmenler kendilerini *biraz* (% 29.9) özerk hissettiğini veya *çok az* (% 26.8) özerk hissettiğini belirtmiştir. Katılımcılar, öğretim programının içeriğindedeki değişiklik yapılamadığını ve içeriğin seçiminde *hiç* özgür hissetmediklerini belirtmiştir (% 19.9). Örneğin K8 ve K7, bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Konular açısından hiç özgür değiliz. Gerçekten programda ne yazıldıysa onu öğretiyoruz. Ne bi eksik ne bir fazla. Çünkü zümremiz de ortak olarak böyle karar alıyor.”[K8]

“Zaten bize gelen plan ve programda bi değişiklik yapmaya hakkımız yok. Bize verilen müfredattaki konuları değiştirmeye hakkımız yok.” [K7]

Öğretim programlarının öğretmenlere eğitim durumları açısından sağladığı özerkliği incelemek için ölçekte; ders etkinlikleri ve ders dışı etkinlikler, öğretim yöntem - teknikleri ve öğretim materyalleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin birçoğu ders etkinliklerinin seçiminde *oldukça* (% 38.4) özerk hissettiğini belirtmiştir. Ders dışı etkinliklerin planlanmasında da öğretmenler kendilerini *oldukça* (% 30.3) özerk hissetmektedir. Öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde ise öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 41.7) *oldukça* özerk hissettiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi konusunda *tamamen* özerk hisseden öğretmen oranı, diğer öğelerin oranlarına göre oldukça yüksektir (% 20.9). Öğretim materyallerinin seçiminde *oldukça* ve *biraz* özerk hisseden öğretmenler çoğunluğu oluştursa da, % 11.4'lük bir kesim *çok az* özerk hissettiğini belirtmektedir. Görüşmelerde ise bir katılımcı (K7) materyal seçiminin ve geliştirmenin spontane ve yaratıcılık gerektiren bir süreç olduğunu ve dolayısıyla bu durumun özerkliklerini desteklediğini düşünürken, bir diğer katılımcı okulların kısıtlı

imkanlara sahip olması nedeniyle materyal kullanma özgürlüklerinin sınırlandırıldığını ifade etmektedir. Bu konudaki iki farklı görüşe aşağıda yer verilmiştir:

“Yani aslında özgürüz ama fiziksel olarak okul imkânları doğrultusunda özgür değiliz. Bir kaynak, projeksiyon, bilgisayar gibi sınıfta materyaller olmadığı için çok kısıtlı kalıyor yani. Ben ne yapıyorum; işte bazı materyaller, getirebileceğim materyalleri sınıfa getiriyorum ya da işte drama yapıyoruz. Böyle bunlar yani... Elimizdeki imkânlar doğrultusunda farklı şeyler kullanmaya çalışıyorum ben.” [K6]

“Materyallerde, daha özgür hissediyorum. Materyal hazırlamada, istediğim materyali kullanabiliyorsun yani. Bu tamamen yaratıcılıkla alakalı bir şey. Sınıfa getirdiğin bir kuklayla da bazı şeyleri anlatabiliyorsun ya da işte tahtaya çizdiğin bir resimle de anlatabiliyorsun. Ya da o anda spontane gelişen bir kağıttır-kalemdir birleştirip hemen tak tak bir şeyler de yapabiliyorsun. Bu konuda öğretmen kendini özgür hissediyor zaten.” [K7]

Diğer yandan öğretmenler, ölçme yöntemlerinin seçiminde ve öğrenci başarısını değerlendirirken kullanacağı ölçütleri belirlemede *oldukça* (% 34.6 ve % 39.1) özerk olduğunu belirtmiştir. Ölçme türünü ve seviyesini öğrencilerine göre ayarlama özgürlüğüne sahip olduğunu belirten katılımcılara rağmen (K6 ve K8), ölçme ve değerlendirmenin öğretim programında belirlenmiş kazanımlara göre şekillenmesinin öğretmenin ölçme ve değerlendirme özerkliğini kısıtladığı yönünde görüşler vardır:

“Yani sınav soruları konusunda zaten bir baskı yok. Kendin hazırlıyorsun, sınıf seviyesine göre hazırlıyorsun yani öğrencilerin seviyesine göre soruları kendin seçiyorsun zaten.” [K6]

“Sınavlar da dediğim gibi ortak sınavlar, onlarda bizim görevimiz öğrenciyi hazırlamak sadece. Okuldaki sınavlarımızda ama öyle değil istediğin gibi zor olsun kolay olsun, test olsun klasik olsun istediğini yap yani.” [K8]

“Sınavlar bakımından da çok özgür hissetmiyorum, çünkü kazanımlara ilişkin sorular sormamız gerekiyor. O konuda da yine öğretim programına mecburen dikkat etmemiz gerekiyor.” [K3]

Öğretim programı ve içeriklerine ek olarak, öğretim programında belirtilmemiş veya kuralları konulmamış, öğretmen sorumluluğuna bırakılmış düzenlemelere ilişkin sorular da katılımcılara yöneltilmiştir. Bunlar ev ödevleri, öğrencilerin oturma düzeni, öğrencilerin ödüllendirme veya cezalandırılma ölçütleri, sınıf ortamının fiziksel düzeni ve sınıf kurallarının belirlenmesine ilişkin sorulardır. Katılımcı öğretmenler, ev ödevlerinin belirlenmesinde *oldukça* (% 39,8), oturma düzeninin belirlenmesinde *oldukça* (% 38,2), ödüllendirme ve cezalandırma

ölçütlerinin belirlenmesinde *biraz* (% 28,4), sınıf ortamının fiziksel düzeninin belirlenmesinde *oldukça* (% 32,2), sınıf kurallarının belirlenmesinde *oldukça* (% 45,5) özerk hissetmektedir (Tablo 19).

Katılımcılardan biri (K4), öğretmenlerin öğretim programını planlama ve uygulama sürecinde özerk hissetmeme nedeninin MEB'e, öğretim programına, okul idaresine ve velilere karşı sorumlu olması olduğunu belirtmiştir:

“Açıkçası çok fazla özgür hissedemiyoruz. Neden? Çünkü sorumlu olduğumuz bir bakanlık var, sorumlu olduğumuz bir okul yöneticisi var, sorumlu olduğumuz bir müfredat var ve aynı zamanda ee sorumlu olduğumuz veliler var açıkçası. Velilerden de tepki alabiliyoruz bazen bu konuda.”

Bunun yanında, sadece öğretim programının planlanmasında özerk olmadığını kabul edip, sınıf ortamında materyal geliştirme veya ölçme-değerlendirme süreçlerinde tamamen özerk olduğunu belirten katılımcı görüşüne de rastlanmıştır:

“Sınıfımda istediğim gibi yaklaşıyorum çocuklara mesela bunun dozunu ayarlayabilirim. Ya da materyallerimi istediğim gibi hazırlarım. Öyle bir an gelir ki öğrettiğin şey havada mı kalmış öğrenilmiş mi diye görmek istersin, hemen bir sınav uydururursun. İşte sınıf atmosferi çok farklı. Ben bu açılarından özgürüm bence yani her öğretmen de özgür hissetmeli ki mutlu olsun.” [K5]

Özetlemek gerekirse, ankete katılan öğretmenlerin çoğu öğretim programına dayalı planlama aşamasında, bir dersin kazanımlarının ve konularının belirlenmesinde *biraz* özerk hissettiklerini belirtirken, yüz yüze görüşme yapılan öğretmenler kazanımların ve konuların belirlenmesinde özerk hissetmediklerini belirtmiştir. Öğretim programlarının öğretmenlere eğitim durumları açısından sağladığı özerklik incelendiğinde ise, ölçüğe verilen yanıtlar öğretmenlerin ders etkinliklerinin ve ders dışı etkinliklerin planlanmasında, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde ve öğretim materyallerinin seçiminde *oldukça* özerk hissettiğini göstermektedir. Katılımcılar, materyal seçiminin ve geliştirmenin öğretmen özerkliğini desteklediği görüşünderken, okulların kısıtlı imkanlara sahip olması nedeniyle materyal kullanma özgürlüklerinin sınırlandığı belirtilmiştir. Ölçme yöntemlerinin seçiminde ve öğrenci başarısını değerlendirirken kullanacağı ölçütleri belirlemede *oldukça* özerk olduğunu belirten öğretmenler, ölçme türünü ve seviyesini öğrencilerine göre ayarlama özgürlüğüne sahipken; ölçme ve değerlendirmenin öğretim programında belirlenmiş kazanımlara göre yapılmasının

öğretmenin ölçme ve değerlendirme özerkliğini kısıtladığını düşünmektedir. Öğretim programında belirtilmeyen ve öğretmen sorumluluğuna bırakılmış konularda ise katılımcı öğretmenler; ev ödevlerinin belirlenmesinde, oturma düzeninin belirlenmesinde, sınıf ortamının fiziksel düzeninin belirlenmesinde ve sınıf kurallarının belirlenmesinde *oldukça* özerk hissederken; ödüllendirme ve cezalandırma ölçütlerinin belirlenmesinde *biraz* özerk hissettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin öğretim programını planlama ve uygulama sürecinde özerk hissetmeme nedenlerinin MEB, öğretim programları, okul idaresi ve velilere karşı sorumluluklarla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

#### 4.3.4. Öğretmen İhtiyaçları ve Özerklik Beklentileri

Yapılan görüşmelerde katılımcılar, özellikle öğretim programlarının hazırlanması aşamasında öğretmen tecrübesine dayalı görüşlerin yeterince dikkate alınmadığını belirtmişlerdir. Kendilerini öğretmen olmaktan daha çok “uygulayıcı” olarak tanımlayan öğretmen görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

“Diğer insanlar sadece kâğıt üzerinde işte bu çocuklar şunu öğrenebilir ya da bu çocuklar şunu öğrenemez ya da şunları katalım ya da bunları katmayalım anlamında, sözel olarak yani teorik olarak bunları yapıyor, ama aktif olarak birebir işin içerisinde olan kişiler biziz. Uygulayıcılar biziz. Ve birçok şeyi, bir çok eksikliği aksaklığı biz onlardan daha çabuk görebiliyoruz. Ya da uygulama aşamasında zaten bir şey aksaksa, eksikse ve öğrenilmiyorsa zaten o elimizde kalıyor, yani hani gitmiyor. Tabi ki bizim fikirlerimizin alınması daha iyi olur.”[K7]

Kendilerinin görüşlerinin alınmasına ek olarak, öğretim programı hazırlanırken, programı psikolojik ve sosyolojik açıdan inceleyecek, kazanımların öğrencilerin yaşına ve gelişimine uygunluğunu kontrol edecek uzmanlardan yardım alınarak hazırlanması gerektiği görüşleri de sunulmuştur:

“Ben İngilizce öğretmeniyim. Kalkıp psikolojik, sosyolojik içerikleri çok da bilemem. Ya da hangi yaş basamağında hangi kazanımların elde edilmesi gerektiğini bilemem. Bunu tabi ki Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki uzmanlara bırakıyorum.” [K3]

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinden biri, dersin öğrenciye hitap edip fayda sunması açısından müzik gibi branş derslerinde, dersi sınıf öğretmenleri yerine konu alanında uzman branş öğretmenlerinin vermesinin daha uygun olduğu görüşünü savunmuştur:

“Birçok kazanım müzikten mesela sınıf öğretmenin vermesi mümkün değil. Notalar var şu var. Kitaplar notalarla doldurulmuş ama çok çocuğa hitap etmiyor yani. Ben çok şey

buluyorum, gereksiz buluyorum o notaları. Yani o zaman öyle olacaksa müzik öğretmeni gelecek, branş öğretmeni girecek. Ama sınıf öğretmeni hiçbir arkadaşımız yani gördüğüm kadarıyla yani kimse bu konularda çok verimli olamıyor.” [K6]

Katılımcılar (n=5), öğretim programı hazırlanırken daha çok uygulayıcı görüşü alınması ve uygulama esnasında öğretmenlere daha fazla söz hakkı verilmesi gerektiği fikrini savunmaktadır. Özellikle eğitim durumları hakkında daha fazla yetkiye sahip olmak isteyen öğretmenler, bir dersin öğretim programı hazırlanırken, öğretmenlere önerilecek olan yöntem ve teknikleri, materyali, içeriğe ayrılan süreyi kendi öğrencilerinin düzeyine ve profiline göre esnetebilme ihtimalleri için özerklik beklentilerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Sadece bir katılımcı (K10), program geliştirme aşamasında uygulayıcı görüşü toplanmasının çok da gerekli olmadığını, çünkü uygulama aşamasında zaten öğretim programına bağlı kalmadığını, istediği gibi değişiklik yapabildiğini belirtmiştir:

“Önümüze diyelim ki bir taslak geldi. Onun hakkında fikir belirtmek isterdim. Yani az önce de söylediğim gibi o konunun sınıf düzeyine uygunluğunu, önümüze sunulan yöntem ve teknikleri çeşitlenebileceğini ya da kısıtlanabileceğini. Süreyle ilgili sıkıntıları... Bunları ders esnasında sürekli gözlemlediğimiz için belirtebilirdim.” [K2]

“Belli bir planın gelmesi iyi. Zaten biz neticede sınıfta istediğimiz gibi içeriği, süreyi, zamanı, işlenişi değiştirebiliyoruz materyali. Onları da (öğretim planlarını) kullanıyoruz, ekstra ekleme çıkarma da yapabiliyoruz. O yüzden hani çok da gerek duymuyorum, bilmiyorum.” [K10]

Görüşmelere katılan öğretmenlerin birçoğu (n=8), içerik belirlenirken daha fazla söz sahibi olma beklentisindedir. Katılımcılara göre kimi içerik öğrenci seviyesinin çok üstüneyken, kimi içerik öğrenciler için çok yüzeysel olabilmektedir. Öğretmenler; öğrenci seviyesine uygun, günlük hayatta işlerine yarayacak pratik ve uygulanabilir bilgilerin ve bilgiye ulaşma yönteminin içerik olarak seçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir:

“İçerik olarak mesela ikinci sınıf veya birinci sınıflarda konular çok yüzeysel. Aslında çocukların algıları iyi. Yaş seviyeleri de bence iyi hani benim öğrencilerim en azından verdiğimi alabiliyorlar, o yüzden içeriğin değiştirilmesi konusunda söz sahibi olmak isterdim” [K10]

“Uygulanabilirlik. İşte bir konu vermiş mesela kişi, bu gerçekten hayatta uygulanabilir mi? Ya da bu çocuk için gerçekten gerekli bir konu mu? İşte ya da işte bu çocuğa çok mu ağır yoksa çok mu kolay ya da bu gerçekten çocuğun hayatında çocuğu bir noktaya taşıyacak mı? Öyle konular var ki çocuğa sadece ham bilgi veriyorsun. Şuanda günümüzde internet çağındayız. Her çocuğun elinde tableti, bilgisayarı, interneti... Bilgiye ulaşmak çok

kolaylaştı. Yani bilgi ezberletmek şuanda günümüzün yapacağı şey değil. Aslında o bilgiye ulaşabilmenin yollarını öğretmemiz lazım. Biz ham bilgiyi sürekli çocuğa aşıyoruz.” [K7]

Belli bir standardizasyonun sağlanması açısından öğretim programlarını ve öğrenci ders kitaplarını gerekli bulan görüşlere karşın, özellikle ölçme ve değerlendirme hususunda, zümre işbirliğinin öğretmenin karar verme yetkisini kısıtladığı düşüncesini savunan katılımcılar da vardır. Örneğin K1 zümre işbirliği yerine, her öğretmenin kendi planını yapıp, kendi öğrencilerine anında müdahaleler ile hızlı bir şekilde öğretim gerçekleştirebilme şansı verilmesini talep etmektedir:

“Ortak sınavlarda diğer arkadaşlarla beraber yaptığımız sınavlarda sıkıntı oluyor. Çünkü ya arkadaş önde oluyor, ya da ben önde oluyorum. Yani mutabakata varamıyoruz. Yani aynı yerde aynı konuyu işlese bile üslup farkından dolayı mutlaka sıkıntı çıkabiliyor.” [K4]

“Ama ben kendim olarak şunu düşünüyorum ben kendi sistemimi kendim kurmalıyım. Öğrencilerime göre sistemimi değiştirip anında müdahaleler yapabilmeliyim ki ona göre hani hızlı bir şekilde ilerleme gerçekleştirelim. Ama tabi her öğretmen dediğim gibi yani herkesin farklı bir düşüncesi var. Bu konuda belki her okulun ya da her ne derler ona her kişinin belki farklı sistemi olabilir. Farklı bir sistem kendine geliştirebilir.” [K1]

Bunların yanında, derslerin planlanmasında ve sınıftaki uygulama sürecinde daha özerk olmanın, öğretmenlerin daha özgür ve güvenli hissetmesine neden olup; öğretmenler için daha zevkli bir ders sürecine ve öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bıraktığı belirtilmiştir:

“ (Daha özerk olmak) yani daha özgür hissettirirdi çünkü kendi belirlediğim bir öğretim programında kendi belirlediğim konularda ilerlemek kendime olan güveni yerine getirir, artırır. Yani dersi işleyiş sırasında şevkimi artırır, isteğimi artırır. Bu öğrencilere de yansır.” [K4]

“ (Daha özerk olmak) kesinlikle daha güvende hissettirirdi. Bir işe yarıyorum, bir değerim var derdim en azından. Şimdi resmen yönetiliyoruz yani. Öğrencilere hangi ödevi ne zaman vereceğimi bile tavsiye adı altında yazmışlar kılavuzlara.” [K5]

“Bir kere konuyu ben belirlemişsem, sınavımı, kitabımı, materyalimi her şeyimi kendim ayarlamışsam anlattığım o dersten zevk alırdım. Kırk dakika gibi değil 4 dakika gibi geçirdi bence.” [K8]

Kısacası, öğretim programları hazırlanırken daha fazla öğretmen görüşüne yer verilmesini bekleyen katılımcılar, buna ek olarak hazırlanan programı psikolojik ve sosyolojik boyutlarda değerlendirebilme yetkisine sahip uzmanlarla birlikte çalışılmasını uygun görmektedir. Bir sınıf öğretmeni, dersin öğrenci için daha verimli olması açısından, her branşın konu alanında uzman olan öğretmenlerinin (Görsel sanatlar, müzik vb.) derse girmesini önermiştir. Öğretim programının

hazırlanmasında ve uygulanışında en fazla özerklik beklentisi olan program ögesi içeriktir. Katılımcılar, hazır gelen içeriğin her öğrenci için uygun olmayabileceğini, içeriğin öğretmenler tarafından kendi öğrencilerine özgü olarak hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Hazırlanan içerik, öğrencinin işine yarayacak ve uygulanabilir nitelikte olmalıdır. Birlikte karar almayı gerektiren (zümre kararları, ortak sınavlar) bazı işlerin öğretmenin özerkliğini kısıtladığı düşünülmektedir. Özerklik, öğretmenler için özgürlük, özgüven ve zevkli ders anlamına gelmektedir.

#### 4.3.5. Öğretmen Önerileri

Katılımcılar, öğretim programları hazırlanırken, daha fazla öğretmen görüşü alınmasını fakat bu sürecin sadece öğretmenlerle kısıtlı kalmayıp, alanında uzman program geliştirmeciler, psikologlar ve pedagoglar arasındaki kolektif bir şekilde yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır:

“Hazırlanması aşamasında sadece öğretmenlerin de yapmasını doğru bulmuyorum. Alanında uzman kişiler olmalı. Bu üniversitelerde çalışan profesörler, eğitim bilimleri alanında yüksek lisans, doktora yapmış hocalarımız da bulunmalı. Ama uygulanmasında tabi ki söz sahibi olan öğretmenlerdir. Sınavlar bakımından da önemli mesela kazanımlara göre sınavlar oluşturuyoruz ama bu öğrenci seviyesine uygun mu? Hatta şıkların sayısı bile çok önemli. Öğrencilerin yaşlarına göre, gelişim alanlarına göre değişiyor. Ondan dolayı bu iş kolektif bir iş olmalı. Uzmanlar, psikologlar, pedagoglar bir arada yapmalıdır.” [K3]

Hazırlanan programlarda uygulayıcı görüşüne daha fazla yer vermek adına öğretmenlerden görüş alma hakkında birkaç yöntem önerilmiştir. Bunlar; toplantılar yapma, kurullar ve gruplar oluşturma, öğretmen temsilcisi seçilerek görüşlerin iletilmesi, eğitim-öğretim yılı öncesi ve sonra seminerlerinde öğretmenlerin program geliştirme çalışmaları yapması, öğretmen görüşlerinin online olarak toplanması, öğretmenleri uyguladığı program sonrası geribildirimde bulunması şeklindedir:

“Valla bence artık interneti milli eğitim çok iyi kullanıyor. Bunun için her şeyi bizden, MEBBİS üzerinden, görüş alabildikleri gibi bunla da bütün öğretmenleri bu konuya dahil edip ortak bir havuzda bence genel kanıları toplayıp o yönde çalışmalar yapabilirler diye düşünüyorum. Çünkü böyle bir sistem var artık. Daha öncelerde olsa hani evet hangi biriyle görüşsün hangi biriyle şey yapsın. Böyle örneklem birkaç tane çeker. Ama şimdi artık o kadar teknoloji geliştirdi ki istese bütün öğretmenleri bu sistemin içine koyup nerde ne eksik var, evet dönütleri alabilir bence.”[K2]

Katılımcılar uygulayıcı fikrine daha çok yer verilmesini önerirken, fikir birliğine varılamaması gibi bir ihtimali de göz ardı etmemiştir. Bu yüzden öğretmenlerin “dengeli” bir şekilde söz sahibi yapılması gerektiğini vurgulayan

görüşlere de rastlanmıştır. Öğretmenlere mevcut durumda verilen söz hakkının yeterli olduğu, öğretmen daha fazla söz sahibi yapılırsa bunun karmaşaya sebep olacağı belirtilmiştir [n=2]:

“Yani ana, merkez bir kurum olmalı, biz fikir beyan etmeliyiz. Yoksa her öğretmen kendi bildiğini kendi istediğini yapacak olursa bu sefer de zaten çok başlılık olur. Herkes kendi kafasına göre şeyler beyan eder ya da herkes kendi bildiği yolda ilerlerse bu da karmaşaya sebep olur.”

Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenler, öğretim programlarını ve kılavuz kitapları bir rehber olarak görüp çoğunlukla temele almış olsalar da; kılavuz kitapları yetersiz ve gereksiz buldukları, öğretim programlarını da kullanmak zorunda hissettikleri için bunların kendilerini “kısıtlayıcı” olduğunu düşünmektedirler. Katılımcıların ideal bir öğretim programından beklentileri ise öğretim sürecinin tüm adımlarını ayrıntılı bir şekilde sunan, ancak aynı zamanda öğretim sürecinde öğretmene esneklik ve uyarılma imkânları ile değişiklik yapabilme hakkı da veren bir yapıdadır. Çünkü bir sınıftaki öğrencilerin nitelikleri, ihtiyaçları ve ön öğrenmeleri öğretim sürecinde değişiklik yapmayı gerekli kılmaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin öğretim programlarından beklentisi esneklik içerisinde onlara “uyarlama” yapabilme imkanları sunmasıdır. Buna ek olarak, öğretim programlarının hazırlanması aşamasında daha fazla görüş belirtmek isteyen katılımcıların en fazla söz sahibi olmak istediği öğretim programı ögesi içeriktir. Katılımcıların bu konudaki önerisi ise, öğretmenleri sürece dahil etme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi gerektiği yönündedir. Toplantılar, kurullar, online anketler yoluyla daha fazla görüş belirtmek isteyen katılımcılar, öğretim programının hazırlık sürecinin, öğretmenler uzmanlar ve pedagoğların kolektif çalışmasıyla şekillendirilmesini önermiştir.



## V. BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından ulaşılan sonuçlara, sonuçların tartışılmasına ve tartışma ışığında oluşan önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. SONUÇLAR

Bulgulara göre, öğretmenlerin genel özerklik algı düzeyi orta seviyenin üstündedir; öğretmenler *oldukça* özerk hissetmektedir ( $\bar{X}=3.13$ ). Öğretmenlerin özerklik algısının en yüksek olduğu boyut öğretimi planlama ve uygulama sürecidir. Bu boyutu, eğitim programı ile ilgili karar verme boyutunda sahip olunan özerklik seviyesi takip etmektedir. Öğretmenlerin özerklik algısının en düşük olduğu boyut ise mesleki gelişimdir.

Katılımcıların özerklik algı düzeyleri yaş, görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem ve haftalık ders saati değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Buna göre, “55-60” ve “20-25” yaş gruplarındaki öğretmenlerin özerklik algısı puan ortalaması diğer yaş gruplarına göre daha yüksektir. “İlkokul” kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama özerkliği puan ortalamaları, “lise” kademesinde görev yapan öğretmenlerinkine göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. “1-5 yıl” mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama özerkliği puan ortalaması diğer kıdem gruplarına göre daha fazlayken; “31-40 yıl” mesleki kıdeme sahip öğretmenler, mesleki gelişim özerkliği algısı puan ortalaması en yüksek olan gruptur. Ayrıca haftalık ders saati “26-35 saat” olan öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama özerkliği boyutunda en yüksek özerklik algısı puan ortalamasına sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Öte yandan, katılımcıların öğretimi planlama ve uygulama özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve eğitim programına karar verme özerkliği puanları ortalamasının cinsiyete, çalışılan okul türüne (devlet okulu- özel okul), katılımcıların eğitim durumu ve branşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim programları ve kılavuz kitaplar araştırmaya katılan öğretmenler tarafından bir rehber olarak görülüp, çoğunlukla temele alınmaktadır. Ancak

öğretmenler kılavuz kitaplarının yeterliği ve gerekliliği konusunda farklı görüşlere sahipken; öğretim programlarını kullanmanın *zorunlu* olduğunu düşünmektedirler.

Katılımcıların ideal bir öğretim programından beklentileri ise, öğretim sürecinin tüm adımlarını ayrıntılı bir şekilde sunup, ancak aynı zamanda öğretim sürecinde öğretmene esneklik ve uyarılma imkânları ile değişiklik yapabilme hakkı da vermesidir. Çünkü bir sınıftaki öğrencilerin nitelikleri, ihtiyaçları ve ön öğrenmeleri öğretim sürecinde değişiklik yapmayı gerekli kılmaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin öğretim programlarından beklentisi esneklik içerisinde onlara “uyarlama” yapabilme imkânları sunmasıdır. Öğretmenlerin öğretim programında en sık yaptığı değişiklikler sırasıyla; “sürenin dışına çıkmak”, “yeni etkinlik veya materyal geliştirmek”, “içerik sırasında değişiklik yapmak”, “yüzeysel işlemek” ve “konu atlamak”tır.

Öğretim programlarının öğretmenlere eğitim durumları açısından sağladığı özerklik incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf-içi faaliyetlerinde ve karar almada *oldukça* özerk olduğu sonucu ortaya çıkarken; katılımcıların öğretim programlarının hazırlanması aşamasında en fazla söz hakkı sahibi olmak istediği öğretim programı ögesi, içeriktir. Katılımcıların bu konudaki önerisi ise, öğretmenleri sürece dahil etme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi gerektiği yönündedir. Toplantılar, kurullar, online anketler yoluyla daha fazla görüş belirtmek isteyen katılımcılar, öğretim programının hazırlık sürecinin, öğretmenler uzmanlar ve pedagogların kolektif çalışmasıyla şekillendirilmesini önermiştir. Ancak öğretmenlere söz hakkı verildiğinde, fikir birliğine varılamaması ihtimali göz önünde bulundurularak, öğretmenlere “dengeli söz hakkı” verilmesi gerektiği de önerilmiştir.

## 5.2. TARTIŞMA

Çalışmaya katılan öğretmenlerin kendilerini *oldukça* özerk hissetmeleri, öğretmenlerin genel özerklik algısının araştırıldığı iki çalışmanın bulgusuyla (Çolak, 2016; Yazıcı ve Akyol, 2017) paralellik göstermektedir. Yazıcı ve Akyol (2017) bu bulguları, orta düzeyin üzerinde özerklik davranışı gösteren öğretmenlerin öğretim sürecinde inisiyatif almaktan kaçınmadığı, örneğin ders kitaplarının seçiminde ve öğretim programlarının oluşturulmasında söz hakkı almaya hazır olduğu şeklinde yorumlamıştır. Çolak (2016) ise, öğretmenlerin orta düzeyin üzerinde özerklik

algısına sahip olmasının, öğretmenlerin sınıflarında daha yaratıcı uygulamalara yer vermeleri, risk alabilir olmaları ve öğrenci başarısını artırmaları gibi olumlu sonuçlar doğurabileceğini belirtmiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin özerklik algı düzeylerinin branş, cinsiyet, kıdem, haftalık ders saati, mezun olunan okul türü ve çalışılan öğrenim kademesi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Khezerlou'nun (2014) araştırmasında da tüm özerklik boyutlarında en yüksek puanlar 46 ve üzeri ile 25 ve altı yaş grubu öğretmenlerine aittir. En yüksek özerklik seviyesine sahip öğretmenlerin yaş olarak emekliliğe yakın veya mesleğinin ilk yıllarını yaşıyor olması, Khezerlou'nun (2014) bulgularıyla bu araştırmanın bulgularının benzer olduğunu göstermektedir. Ancak bu çalışmadan farklı olarak, Khezerlou (2014) kadın ve erkek öğretmenler arasında öğretim programı ve öğretim süreci özerkliği açısından anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Bununla birlikte, yönetimle ilgili karar verme ve problem çözme konularında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek seviyede bir özerklik derecesine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Khezerlou (2014) bu bulguyu; kadınların, erkeklere göre yönetsel karar verme süreçlerine daha çok dâhil olduğu ve erkeklere göre problemleriyle daha kolay başa çıkabildiği şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerin özerklik algısının mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Karabacak (2014) ve Çelik'in (2016) öğretmenlerin özerklik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmalarda da, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre özerklik algılarında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak Khezerlou'nun araştırmasında lisans mezunu olan öğretmenlerin, ölçeğin tüm boyutlarında, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek seviyede özerkliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öğretim programının esnetilemeyeceği kanısında olduğu yorumuna ulaşılmıştır. Yüksek lisans mezunu olan öğretmenler problem çözmede ve yönetsel karar almada kendilerini kısıtlanmış hissetmektedir (Khezerlou, 2014). Bu durumda öğretmen özerkliğine yönelik çalışmalarda, öğretmenlerin lisans ya da lisansüstü eğitim almaları açısından ne gibi farklılıklar ortaya çıktığına dair yeni sorgulamaların yapılmasında yarar olacağı düşünülmektedir.

Çalışmada kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin özerklik algısının anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. “1-5 yıl” mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama özerkliği puan ortalaması, diğer kıdem gruplarına göre daha fazladır. Yazıcı ve Akyol’un (2017) araştırma sonuçları da kıdemi 10 yılın altında olan öğretmenlerin, kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre öğretim süreci, öğretim programı ve mesleki gelişim boyutlarına göre daha özerk davranışlar sergilediğini göstermektedir. Bu ilginç bir bulgudur, çünkü öğretmenlerin kıdemleri arttıkça deneyimleri de artmakta ve bu durum özerk davranış sıklığını artırmaktadır. Ancak bu sonuç, Türk eğitim sisteminin kısıtlayıcı yapısının öğretmenlerin özerklik davranışlarını yıllar geçtikçe azalttığı şeklinde yorumlanmaktadır (Yazıcı ve Akyol, 2017). Ghana’daki öğretmenlerin özerkliğini inceleyen Dampson, Apau ve Amuah (2019) ise, öğretmenlerin mesleki deneyiminin arttıkça özerklik düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır ve daha fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlere daha çok sorumluluk verilmesinin özerklik düzeylerinde düşüşe sebep olabileceği belirtilmiştir.

Çalışılan okul türü ele alındığında, öğretmenlerin özerklik algısının bu değişkene göre (özel okul - devlet okulu) farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelediğinde Türkiye’deki öğretmenlerin özerklik algısını çalıştıkları okul türüne göre inceleyen araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Tokgöz’ün (2013) nitel yöntemle yürüttüğü çalışmada, özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre daha kısıtlı bir öğretimi planlama ve uygulama özerklik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Esasen özel okullarda öğretim süreçleriyle ilgili yeni kavram ve kuramlar daha yakından takip edilerek, yenilikçi yaklaşımlara daha açık bir okul iklimi olduğu izlenimi verilmektedir. Bu durumda Tokgöz’ün (2013) bulguları (öğretimi planlama özerkliğinde kısıtlılık algısı) ilginç görünmektedir. Bu konuda daha kapsamlı ve derinlemesine bilgiler elde edilmek üzere, devlet okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin özerkliğin hangi boyutlarında nasıl bir durumda olduklarına dair yeni araştırmaların yapılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Özerklik boyutları incelendiğinde ise, öğretmenlerin özerklik algısının en düşük olduğu boyut mesleki gelişimdir. Yazıcı ve Akyol’un (2017) araştırmasında da, öğretmenlerin en çok özerk davrandıkları alt boyutlar sırasıyla öğretim süreci

özerkliği, mesleki iletişim özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliğidir. Çolak'a göre (2016) öğretmenler en çok öğretim sürecinde özerk davranışlar sergilerken, en az özerk davranışı mesleki gelişim boyutunda göstermektedirler. Uğurlu ve Qahramaova'nın (2016) Azerbaycanlı ve Türk öğretmenlerin özerklik algılarını karşılaştırdığı çalışmada, katılımcıların sadece %10'u mesleki gelişim özerkliğine sahip olduğunu belirtmiştir. Türkiye'de öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinlikleri (eski adıyla hizmetiçi eğitimler) merkezi olarak planlanıp yürütüldüğünden, öğretmenlerin mesleki gelişim boyutunda özerklik algı düzeyinin düşük olması doğal görünmektedir. Öğretmenlerden, eğitimlerin yapılacağı zaman, mekân, eğitimi verecek kişi ve eğitimin konusu hakkında yeterli görüş alınmaması vb. nedenlerle mesleki gelişim özerkliğinin düşük olduğu düşünülmektedir. Kennedy (2014), bunun önüne geçmek için aktarmacı mesleki gelişim modelinde (transmissive) sınıfladığı kurs, seminer gibi geleneksel yaklaşımlar yerine; dönüştürücü mesleki gelişim (transformative) yöntemlerinden olan danışman desteğinin (mentoring), öğretmenin özerkliğini, yaratıcılığını ve bağımsızlığını destekleyip teşvik ettiğini vurgulamıştır.

Bulgulara göre, öğretmenlerin özerklik algısının en yüksek olduğu boyut öğretimi planlama ve uygulama sürecidir. Nguyen ve Walkinshaw'ın (2018) Vietnam'da yaptığı çalışmada, katılımcıların sınıf-içi olaylardaki (zaman kullanımını planlama, ders içi aktiviteleri belirleme, ölçme değerlendirmeyi planlama) genel özerklik algı düzeyi ortalama üzerindeyken, öğretim yöntemine karar verme, öğretim materyallerini belirleme, kazanımları ve içeriği belirleme gibi konulardaki öğretim programı özerklik düzeyi ortalamanın altında kalmaktadır. Uğurlu ve Qahramanova (2016) ise katılımcı öğretmenlerin özerklik alanının sadece sınıf-içi eğitsel aktivitelerle sınırlı kaldığı ve Türkiye'deki öğretmenlerin öğretim programını planlamadaki etkisinin oldukça düşük olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Jeong ve Luschei (2018) bu durumu bir "pasta dilimi" benzetmesi ile yorumlamıştır. Buna göre, öğretmenlerin öğretim programı ve öğretim süreci özerklikleri azaldıkça, hükümetin bu konulardaki sorumluluğu artmaktadır. Dolayısıyla, yöneticilerin otoritesi ve sorumluluğu arttıkça, öğretmenlerin payına düşen özerklik ve sorumluluk seviyesi azalmaktadır. Bu durum, eğitimin merkezileşmesinde önemli bir rol oynar. Türkiye'de, öğretmenlerin özellikle eğitim programına karar verme özerklik algısının

bu denli düşük ( $\bar{X}= 2.87$ ) olmasının sebebi, eğitsel kararların tepeden inme bir şekilde sunulması olabilir.

Cribb ve Gewirtz (2007) eğitimdeki özerklik temsilcilerini üçe ayırmaktadır. Özerkliğin bireysel temsilcisi olarak tek başına aileler, öğrenciler ve ya öğretmenler rol alırken; kolektif temsilciler okul aile birliği ve öğrenci topluluklarıdır. Kurumsal temsilciler ise; okullar ve merkezi yönetimlerdir. Cribb ve Gewirtz (2007) bu temsilciler arasındaki özerklik farkının net bir şekilde belirlenmesi gerektiğini belirtmektedir; çünkü bir grup özerkliği daha fazla temsil etmeye başladığında, diğer temsilcinin gücü azalmaktadır. Dolayısıyla, bireysel temsilcilerden olan öğretmenin özerkliği azaldığında, kurumsal temsilcilerin, örneğin merkezi yönetimlerin, özerkliği artacaktır.

Öğretim programının öğelerine göre öğretmenlerin sahip olduğu özerklik alanları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretilen konulara ait kazanımları belirlemede özerk olmadıkları görülmektedir. Konuların seçiminde özerk olmadığını belirten öğretmenler dersin içeriğinde kesinlikle değişiklik yapılamadığını vurgulamıştır. Uğurlu ve Qahramanova (2016) öğretmenlerin öğretim içeriğinin belirlenmesinde hemen hemen hiç söz sahibi olmadıkları sonucuna varmıştır. Öztürk (2012) de, Türkiye'deki Tarih dersi öğretmenlerinin öğretimi planlamadaki rolü ve özerkliğini incelediği araştırmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin ortak hazırlanan yıllık planların içeriğine karar verilmesindeki etki ve katkısının oldukça sınırlı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Leite, Fernandes ve Figueiredo (2019), çokuluslu toplumlarda eğitimin sadece ayrıcalıklı öğrencilerin hakkı olmadığını, kökeni ve kültürel altyapısı gözetsiz tüm öğrencilerin eğitiminin fırsat eşitliğiyle garanti altına alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Yazarlara göre bu bakış açısı, okullarda öğretilen içeriğin standartlaşmasına neden olmuştur ve 'her bedene tek elbise' mantığındaki ulusal programların temelini oluşturmuştur. Bu durum öğretmenin, öğretim programında belirlenen öğretim içeriğine ilişkin söz hakkını epeyce sınırlandırmaktadır. Araştırmanın yapıldığı ülkede (Portekiz) eğitim sistemi politikaları, bazen 'Her bedene tek elbise' mantığındaki öğretim programlarına, bazen de öğrenci ihtiyaçlarına göre bölgesel uyarlamalara izin veren bir ulusal öğretim programı anlayışına yakınlaşmıştır. Ancak bölgesel uyarlamalara izin veren öğretim programlarının kabul görmesi, sadece öğretim programının içeriği

konusunda öğretmenin daha fazla söz sahibi olmasıyla mümkün olabilir (Leite, Fernandes ve Figueiredo, 2019).

Bulgulara göre öğretmenlerin derste kullanılacak yöntem ve tekniğe karar verme özerkliği oldukça yüksekken, ders kitaplarını belirleme konusunda özerkliklerinin birkaç nedenden dolayı kısıtlandığı söylenebilir. Bunlardan ilki, eğitim-öğretim yılı boyunca kullanılacak ders kitabı MEB tarafından temin edilmektedir. Ders kitaplarının bilgi verme açısından *yetersiz* ve öğrenciler için *verimsiz* olduğunu düşünen öğretmenler, veli onayı ile yardımcı kaynak kullanma eğilimindedirler. Nguyen ve Walkinshaw (2018) da benzer bir süreçten söz etmektedir: Araştırmalarına katılan Vietnamlı öğretmenler derste kullanacakları materyalleri belirlerken “kısıtlı” bir özerkliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin ders kitabı seçiminde, çalıştıkları bölümün en deneyimli ve yönetici pozisyonunda olan bir öğretmen ders kitabını belirlemektedir. Bu yüzden seçilen materyaller genellikle öğrenme ve öğretme gereksinimleri için uygun olmayabilmektedir. Dolayısıyla öğretmenler, onlara sunulan kitaplara kendi seçtikleri kaynakları da ilave etmektedirler. Ancak ilave kaynaklar zaman zaman öğretim programının dışına çıkmayı gerektirdiği için, öğretmenler bu durumun öğrencilerin değerlendirilme aşamasında sorun doğurabileceği kaygısını taşımaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin onlar için belirlenen ders kitaplarında değişiklik yapmaya isteksiz olduğu belirtilmiştir (Nguyen ve Walkinshaw, 2018). Erss’in (2018) araştırmasında Estonyalı öğretmenler yetersiz ders kitapları yüzünden planladıkları öğretimle sınıfın gerçekleri arasında büyük bir fark olduğunu belirtmişlerdir. Belirli bir ders kitabının rehberliği olmaksızın öğretim gerçekleştirmeye çalışmak, öğretim içeriğini belirlerken daha özerk olmaları konusunda öğretmenler üzerinde baskı kurmaktadır ve Erss (2018) buna “zoraki özerklik” adını vermiştir (s. 249). “Ancak bir ders kitabı uygulamaya koyulduğu anda, uygulama kitabından daha çok öğretim programı muamelesi görmeye başlar ve böylece öğretmenin özerkliği tekrardan sınırlanmış olur” (Erss, 2018, s.249). Öğretmenlerin öğretim materyallerini belirleme özerkliğini kısıtlayan ikinci neden ise, okulların materyaller açısından sınırlı imkanlara sahip olmasıdır. Mustafa ve Cullingford’un (2008) yaptığı çalışmaya göre, öğretmenler, okullardaki öğretmen sayısının eşit bir şekilde paylaşamayacağı kadar sınırlı sayıda eğitsel materyale sahip olduklarını ve bu materyallerin okulun

ihtiyacını karşılamaya yetmediği görüşündedirler. Var olan materyale göre dersi planlamak da oldukça zor olacağı için, öğretmenler materyaller konusunda özerkliklerinin kısıtlandığını belirtmiştir (Mustafa ve Cullingford, 2008).

Öğretim programlarının öğretmenlere eğitim durumları açısından sağladığı özerklik incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf-içi faaliyetlerinde karar almada oldukça özerk olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Fakat katılımcıların özerklik beklentisi, öğretim programlarının hazırlanması aşamasında daha fazla söz hakkı sahibi olarak, öğretim içeriği hakkında önerilerde bulunabilmektir. Çünkü bulgular, öğretmenlerin eğitim programıyla ilgili kararlarında en az özerk olduğu durumun uygulanacak yıllık planların içerik seçimi olduğunu göstermektedir. UNESCO Küresel Eğitim İzleme Raporu'nda da bu bulguyu destekler nitelikte, Türkiye'nin, öğretmenlerin ders içeriği hakkında en az söz hakkına sahip olan ülkelerden biri olduğu belirtilmiştir (UNESCO-GEM, 2017). Nguyen ve Walkinshaw (2018) da benzer şekilde, kazanımların ve öğretim içeriğinin belirlenmesinde Vietnam'lı öğretmenlerin sahip olduğu özerklik algısının en düşük düzeyde olduğunu saptamıştır. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğretim içeriğinin belirlenmesinde söz hakkına sahip olmamasının, öğretim programı özerkliklerini sınırlandırdığı yorumu yapılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler kılavuz kitaplarının yeterliği ve gerekliliği konusunda birbirinden farklı görüşlere sahiptir. Nas ve Ayvaci'nin (2009) Fen Bilgisi öğretmenlerinin kılavuz kitaplarla ilgili görüşlerini aldığı araştırmada da öğretmenler kılavuz kitapların *yetersiz* olduğunu düşünmektedir. Çalışmaya göre, öğretmen kılavuz kitaplarının öğretim sürecinde konuların nasıl sunulacağına, hangi aktivitelerin seçileceğine ve nasıl bir değerlendirme yapılacağına ilişkin öğretmene yol gösterdiği için gerekli olduğu düşünülse de, öğretmenler onlara verilen kılavuz kitaplarını bazı açılardan yetersiz bulduğu için farklı kaynaklardan da yararlanmaktadır (Nas ve Ayvaci, 2009). Tokgöz'ün (2013) çalışmasında, öğretmenlerin kılavuz kitaplarını öğretim programı yerine koydukları ve öğretim programından çok kılavuz kitabı temele aldıkları ortaya konmuştur. Genç, Güner ve Güner'in (2014) araştırmasında da, ilk ve ortaokulda çalışan öğretmenler kılavuz kitaplarını, sunulan değerlendirme etkinlikleri açısından yetersiz bulmaktadır. Özetle, kılavuz kitaplar hakkında öğretmen görüşlerini inceleyen farklı araştırma sonuçlarına göre, kılavuz kitapların yeterli olmadığı yönünde bulgulara rastlanmaktadır (Nas ve



Ayvacı, 2009; Tokgöz, 2013; Genç, Güner ve Güner, 2014). Ancak bu çalışmalarda öğretmen kılavuz kitaplarının gerekli olup olmadığı yönündeki öğretmen görüşleri farklılıklar göstermektedir. Öğretmen kılavuz kitapları bazı çalışmalarda gerekli görülürken (Genç, Güner ve Güner, 2014; Nas ve Ayvacı, 2009), bazılarında ise öğretim programının kendisi haline gelmektedir (Tokgöz, 2013).

Bu araştırmada, Viirpalu, Krull ve Mikser'in (2014) Estonyalı öğretmenlerin öğretim programı özerkliklerini, tercihlerini ve deneyimlerini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada ve Tuul, Mikser, Neudorf ve Ugaste'nin (2015) Estonyalı okul öncesi öğretmenlerinin ulusal program ile okulların kendine ait programları hakkındaki görüşlerini incelediği araştırmada kullandıkları görüşme sorularından yararlanılmıştır. Bu bakımdan, her üç araştırmadaki katılımcıların öğretim programlarına dair görüşleri hakkındaki bulguların karşılaştırılması faydalı görülmektedir. Bu araştırmanın katılımcı öğretmenleri, öğretim programlarının öğretime rehberlik etmek gibi bir işlevi olduğunu belirtmiştir. Viirpalu, Krull ve Mikser'in (2014) çalışmasında da katılımcıların %56'sı öğretim programını rehberlik yapması açısından faydalı bulduğunu belirtmiştir. Rehberlik işlevine ek olarak öğretim programının, çerçeve bir plan, eğitim sonunda ulaşılması gereken hedefleri listeleyen bir belge, içerik ve temalar listesi gibi kullanım amaçlarına da değinilmiştir. Her üç çalışmada da öğretmenlere öğretim programının karar verme özgürlükleri üzerindeki etkisi sorulmuştur. Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 44.8), öğretim programlarının özgürlüklerini sınırlandırıcı veya genişletici bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Viirpalu, Krull ve Mikser'in (2014) çalışmasında da katılımcıların büyük çoğunluğu (% 70) ulusal programın, karar verme özgürlüklerini artırmada veya azaltmada bir etkisinin olmadığını düşünmektedir. Ancak, katılımcıların sadece % 11'i ulusal programın karar verme özgürlüklerini sınırlandırdığını belirtirken, bu oran bu çalışmada çok daha yüksektir (% 29.6). Bu sonuç, Türkiye'de merkezi olarak hazırlanan öğretim programlarının öğretmen özerkliğini sınırlandırıcı etkisinin daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir. Tuul, Mikser, Neudorf ve Ugaste'nin (2015) çalışmasında ise daha farklı bulgular elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu her iki programın da, öğretmenlerin özerkliğini azaltmaktan ziyade artırdığı görüşüne sahiptir. Viirpalu, Krull ve Mikser'in (2014) ve Tuul,

Mikser, Neudorf ve Ugaste'nin (2015) çalışmalarına göre öğretmenler hem ulusal programdan hem de okullara ait programlardan oldukça memnundurlar. Ancak öğretmenler okul düzeyindeki öğretim programını daha kullanışlı bulmaktadırlar çünkü Estonya'da okul düzeyindeki öğretim programı geliştirme çalışmalarında öğretmenlere söz hakkı verilmektedir. Türkiye'de öğretim programları okul düzeyinde hazırlanmadığı için, bulguların bu açıdan karşılaştırılması mümkün görünmemektedir.

Bulgulara göre öğretmenlerin ideal bir öğretim programından beklentileri ise, öğretim sürecinin tüm adımlarını ayrıntılı bir şekilde sunması, ancak aynı zamanda öğretim sürecinde öğretmene esneklik ve uyarlama imkânları ile değişiklik yapabilme özerkliği de vermesidir. Tuul, Mikser, Neudorf ve Ugaste'nin (2015) bulgularına göre, öğretmenler genel anlamda geniş bir öğretim süreci özerkliği beklentisi içerisindeyler. Fakat derslerin genel hedefleri, içeriği ve yöntem ve teknikler konusunda spesifik yönergelerle sahip olmayı tercih etmektedirler. Erss'in (2018) Estonyalı, Alman ve Fin öğretmenlerin öğretim programı özerkliklerini incelediği çalışmaya göre; Estonyalı ve Alman öğretmenler, Fin öğretmenlere göre, öğretim programında daha kesin kurallar ve yönergeler olmasını tercih etmektedirler. Erss (2018) bu sonucu, özellikle daha genç ve daha az deneyimli öğretmenlerin, kurallar ve belirli bir sınır içinde kendilerini daha güvende hissettiği şeklinde yorumlamıştır. Bununla birlikte, alanyazında öğretmenlerin öğretim programlarının daha az ayrıntı içermesinin tercih ettiğini öne süren çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin, Kauffmann, Johnson, Kardos, Liu ve Peske'nin (2002) ABD'nin Massachusetts eyaletindeki çalışmasında, öğretmenlerin çoğu neyin nasıl öğretileceği hakkında rehberlik eden belli bir öğretim programına tabi olmamayı veya en azından sadece yüzeysel bir şekilde öğretilecek konuları ve kazandırılacak becerileri listeleyen bir öğretim programını tercih etmektedirler. Ancak tüm ayrıntıları belirlenmiş bir öğretim programını tercih eden öğretmenler bile, programın sunduğu yönergelerin tüm adımlarına uymak konusunda esneklik talep etmektedirler; çünkü programı kendi tercihlerine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlama ihtiyacı duymaktadırlar. Kauffman, Johnson, Kardos, Liu ve Peske'ye (2002) göre adım adım tüm yönergeleri verilmiş bir öğretim programı, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha güvende hissetmesini sağlayabilir. Bu durumda, araştırmamıza

katılan öğretmenlerin nispeten genç ve daha az deneyimli olması ( $\bar{X}$ = 31-40 yaş,  $\bar{X}$ = 6-15 yıl deneyim), onların öğretim programında sunulacak daha ayrıntılı yönergeler ihtiyacı duyduğu bulgusunu destekler niteliktedir. Ayrıca 2013 yılından bu yana MEB tarafından hazırlanan öğretim programlarında sadeleştirmeye gidildiği gözlemlenmiştir (Bümen, 2019). Bu güncel programlarda, öğretim sürecine ve ölçme değerlendirmeye ilişkin açıklamalar, öneriler ve örnekler yer verilmeksizin; daha çok kazanımlar ve konular liste halinde sunulmaya başlanmıştır (Bümen, 2019). Bu uygulamayla birlikte yaşanan bazı sorunların, öğretmenlerin daha ayrıntılı açıklamalar ve öneriler sunan bir öğretim programını idealize etmesine ve beklemesine neden olabileceği düşünülmektedir. Viirpalu, Krull ve Mikser (2014, s.55) merkezîyetçiliğin ve öğretim programı dökümanlarındaki belirlilik derecesinin (level of specificity of curricular documents) ülkelerde sıklıkla değiştiğini, 2000’li yıllarda özellikle Kuzey Avrupa ülkelerinde (Danimarka ve Norveç) içerik ve etkinlik önerileri sunmaktan ziyade, öğrenme ürünleri ve hedefleri açıklamaya doğru gidildiğini belirtmektedir. Buna karşılık 2004’ten sonra Finlandiya’nın daha merkezîyetçi politikalara yönelerek kuralcı (prescriptive) öğretim programları sunmaya başladığı, Litvanya’nın ise olgusal bilgiler içeren materyallerden vazgeçerek, branş dersleri ve temel becerileri bütünleştirmeye çalıştığını ifade etmektedir. Bu durumda öğretim programlarındaki belirlilik derecesinde (Viirpalu, Krull ve Mikser, 2014) yapılan değişikliklerin ulusal düzeyde incelenmesi gerekli görünmektedir.

Araştırma sonuçları her ne kadar öğretmenlerin öğretim programlarında öğretim sürecine dair ayrıntılı yönergeler görmek istediğini gösterse de, öğretmenlerin öğretim programlarından bir diğer beklentisi onlara esneklik içerisinde “uyarlama” yapabilme imkânları da sunmasıdır. Çünkü bir sınıftaki öğrenci profili, öğretim sürecinde esneklikler ve değişiklikler yapmayı gerekli kılmaktadır. Esneklik öğretmenler için önemlidir çünkü öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çalışabilecekleri anlamına gelir ve öğretmenler daha esnek bir öğretim programıyla çalışmaktan memnuniyet duyar (Frostenson, 2015; Leite, Fernandes ve Figueiredo, 2019). Remillard (2005), öğretmenlerin, öğretim programının pasif uygulayıcıları olmaktansa, öğrencilerin öğrenme imkânlarını çoğaltması, programı okuyabilmesi, değerlendirebilmesi ve uyarlamalar yapabilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretim

programında materyalleri değiştirme, öğrenme aktivitelerini çıkarma veya yenisini ekleme, bir aktiviteye ayrılan süreyi değiştirme gibi uyarlamalar yapılabilmektedir; fakat merkezi eğitim anlayışında öğretmenlerin öğretim programı üzerindeki kontrolü oldukça sınırlandırıldığı için uyarlama yapma yetkileri kısıtlanmıştır (akt. Burkhauser ve Lesaux, 2017). Bu çalışmada, öğretmenlerin uyarlama yapma yetkileri kısıtlanmış olmasına rağmen, öğretim programında en sık yapılan değişiklikler; sürenin dışına çıkmak, yeni etkinlik veya materyal geliştirmek, içerik sırasında değişiklik yapmak, konuyu yüzeysel işlemek, konu atlamak ve farklı kaynak kullanmaktır. Anlaşılabacağı üzere, programda yapılan değişikliklerin sadece öğretim sürecindeki işlemlerde bazı esneklikler şeklinde olduğu görülmektedir. Baş ve Şentürk'ün (2019) çalışmasında da öğretmenlerin programlardaki kazanım ve konulardan ziyade, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme öğelerinde karar verici olabildikleri belirlenmiştir. Bu çalışmaya katılan öğretmenler ise, yeni konu ya da kazanım ekleme, kazanım atlama veya konuyu değiştirme gibi işlemleri kökten değişiklikler olarak algıladığı için tercih etmemektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama sürecindeki özerklik algısının, eğitim programı ile ilgili karar verme ile ilgili özerklik algısından daha yüksek olduğunu gösteren nicel bulguları destekler niteliktedir. Başka bir deyişle bu çalışmada nitel verilerden (görüşmeler) elde edilen öğretim programında yapılan değişikliklere ilişkin bulgular, öğretmen özerklik ölçeğinden elde edilen nicel bulgularla tutarlı görünmektedir. Ayrıca Yazıcılar ve Bümen'in (2019) Türkiye'deki lise matematik öğretmenlerinin öğretim programını uyarlama süreçlerine odaklandığı araştırma sonucunda ortaya çıkan uyarlama örüntülerinin de (konu atlama, yeni materyal ve etkinlik geliştirme, yüzeysel işleme, farklı kaynak kullanma, sürede ve sırada değişiklik yapma) bu çalışmada elde edilen bulgulara çok benzer olduğu görülmektedir. Yazıcılar ve Bümen'in (2019) çalışmasında nitel araştırma yöntemi kullanılarak, veriler beş lise matematik öğretmeni üzerinden toplanmış; bu çalışmada ise biraz daha fazla sayıda ve farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerden (n=10) yararlanılmıştır. Dolayısıyla Türkiye'de öğretim programları merkezi olarak MEB tarafından belirlense ve tüm öğretmenler tarafından uygulanması beklense de, öğretmenlerin esnek bir program beklentisi içerisinde çeşitli program uyarlamaları yaptığı bir kez daha ortaya konmuştur. Ayrıca Burkhauser ve Lesaux (2017), ABD'li

öğretmenlerin programda yaptığı en büyük değişikliklerin neyin nasıl yapılacağını gösteren işlemlerle ilgili değil, daha çok içerikle ilgili olduğunu vurgulasa da, ülkemizde ABD'ye göre oldukça merkeziyetçi bir sistemde çalışan öğretmenler, öğretim programında değişiklik yapma konusunda kendini daha az özerk hissetmekte ve öğretim programında yapılan uyarlamaları, içerikten ziyade öğretim sürecine yoğunlaştırmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin program uyarlamaları konusundaki bulguların karşılaştırılmasında, ülkelerin merkeziyetçilik veya yerleşme düzenlerinin belirleyici bir rol oynadığını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin özerklik beklentilerinin karşılanmasına yönelik bir önerisi, öğretim programlarının içeriğinin hazırlanması aşamasında öğretmenlere daha fazla söz hakkı verilmesidir. Bu sürece daha fazla dahil olmak isteyen öğretmenler; online anketler, toplantılar, kurullar vb. yöntemlerle görüş alınması gerektiğini dile getirmiştir. Baş ve Şentürk'ün (2019) çalışmasında da, öğretmenlerin öğretim programlarını geliştirme çalışmalarına online anketler veya formlar yoluyla ancak dolaylı bir şekilde katılabildiği, sürece doğrudan katkılarının çok sınırlı olduğu, MEB'in zaman zaman kendilerine program hakkındaki görüşlerini sormasına rağmen bu süreçteki rol ve sorumluluklarının belirsiz olduğunu ifade ettikleri ortaya konmuştur. Hatta öğretmenler program geliştirme sürecindeki rol ve sorumluluklarının belirsiz olması nedeniyle, karar verme süreçlerinde bir güçleri olmadığına da inanmaktadır. Benzer şekilde Tuul, Mikser, Neudorf ve Ugaste'nin (2015) çalışmasında da öğretmenler öğretim programlarının, öğretimin dışında kalan uzmanlar yerine; sınıftaki gerçek uygulayıcılar tarafından hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu çalışmaya katılan öğretmenler (n=10) kendilerine söz hakkı verildiğinde, fikir birliğine varılamaması ihtimali göz önünde bulundurularak, öğretmenlere “dengeli söz hakkı” verilmesi gerektiği de önermiştir. Alanyazındaki bazı çalışmalarda da artan özerklikliğin, özellikle öğrenciler için karmaşık ve beklenmedik sonuçlar doğurabileceği belirtilmektedir. Eğer öğretmenler kontrol edilmezse, kabul edilemez eşitsizlik örnekleri ortaya çıkabileceği, bunun sosyal uyumu bozacağı, bu yüzden, öğretmenlerin özerkliğe de kontrol edilmeye de eşit oranda ihtiyacı olduğu ve hassas bir denge kurulması gerektiği ifade edilmektedir (Bümen, 2019; Cribb ve Gewirtz, 2007; Hong ve Youngs, 2016).

### **5.3. ÖNERİLER**

Bu başlık altındaki öneriler, uygulamalara ve araştırmalara yönelik olmak üzere iki bölümde sunulmuştur.

### **5.3.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler**

1. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sahip olduğu genel özerklik algı düzeyi orta düzeyin üzerinde olduğundan, bulgular öğretmenlerin inisiyatif almaya hazır olduğunu göstermektedir. Ülkemizdeki öğretim programları öğretmenlere içerik hakkındaki bütün ayrıntıları sunmaktadır ve bu ayrıntılı açıklamalar öğretmenlerin içerik ve hedeflerle ilgili inisiyatif ve sorumluluk almalarına fırsat vermemektedir (Arslan ve Özenici, 2017). Öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarına katılımı daha çok teşvik edilmeli ve öğretmenlere öğretim içeriğini belirleme konusunda daha fazla inisiyatif verilmelidir.

2. Öğretmenlerin özerklik algısının en düşük olduğu boyut mesleki gelişim boyutudur. Bu bağlamda öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarında temele alınan modellerin yeniden değerlendirilmesi ve aktarmacı yerine dönüşümcü mesleki gelişim modellerine (Kennedy, 2014) daha çok yer verilmesi önerilebilir. Bu sayede kendi mesleki gelişimi hakkında planlamalar, denemeler ve değerlendirmeler yapan öğretmenler, kendilerini de daha özerk hissedebileceklerdir.

3. Bulgulara göre öğretmenlerin derslerinde kullanacağı ders kitapları öğrenciler için yetersiz ve verimsiz olarak algılanmaktadır. Öğretmenlere, kendi öğrencilerinin özellik ve ihtiyaçları doğrultusunda kitap seçimi yapabileceği bir okul sistemi sunulmalıdır. Öğretmenlerin öğretim süreci özerkliğinin kısıtlanmaması adına, okulların yeterli sayıda ders araç, gereç ve donanımlarına sahip olması sağlanmalıdır.

4. Öğretmeni program geliştirme çalışmalarına dahil etmenin öğretmen özerkliğini artırma yolundaki ilk adım olduğu düşünülürse; kendini özerk hisseden öğretmenler, okuluna, sınıfına ve öğrencilerine ait özellikleri dikkate alarak uyarılama yapmaya ve öğrencilerine uygun materyaller, öğretim yöntem ve teknikleri keşfetmeye daha açık olurlar. Bu da onların kendilerini mesleki olarak geliştirmelerine yardımcı olur. Güncel araştırmalar öğretim programı ve süreci ilgili olarak alınan kararlarda daha fazla mesleki özerkliğin, daha yüksek öğrenci başarısıyla ilişkili olduğu sonucunu vurgulamaktadır (Bümen, 2019). Dolayısıyla

öğretmenler program geliştirme sürecine daha fazla dahil edilerek, mesleki özerklikleri artırılmalıdır.

5. Araştırma bulguları öğretmenlerin öğretim sürecinde pek çok program uyarlama örüntüsüne yer verdiğini göstermektedir. Bu noktada öğretmenlerin, çalıştıkları okul, bölge ve sınıflara özgü koşullar çerçevesinde programın nasıl uyarlanacağına dair önerilere ihtiyaçları vardır. Hazırlanacak öğretim programlarında öğretmenlere uyarlamada dikkate alınacak tavsiyeler ve uyarlama seçenekleri sunulabilir (Bümen, 2019; Yazıcılar ve Bümen, 2019).

### **5.3.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Uluslararası alanyazında öğretmen özerkliği kavramının son yıllarda öğretmen eylemliliği (teacher agency) kavramıyla beraber incelenmeye başladığı görülmüştür (Dikilitaş ve Mumford, 2019; Erss, 2018; Min, 2019). Ancak Türkiye’de öğretmen eylemliliği ve öğretmen özerkliği kavramı arasındaki farkları ve ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Öğretmen özerkliği konusunu incelemeyi amaçlayan araştırmacılara, çalışmalarında öğretmen eylemliliği kavramına da yer vermeleri önerilebilir.

2. Bu araştırmada öğretmen özerkliğinin öğrenci başarısına olan etkisi incelenememiştir. Alanyazında daha çok öğretmen özerkliğinin öğrenen özerkliğiyle olan ilişkisine dair çalışmalar yürütülmüştür (Oğuz, 2013; Yazıcı, 2016). Dolayısıyla, öğretmen özerkliğiyle ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılara öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeleri önerilebilir.

3. Bu araştırmanın çalışma grubu İzmir’de çalışmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Daha sonraki araştırmaların kapsamı ülke geneline genişletilebilir ve bölgeler arası farklılıkların karşılaştırılması yoluna gidilebilir

4. Daha önceki araştırmalarda Türkiye’deki öğretmenlerin özerklik algıları benzer bir merkezi eğitim anlayışına sahip olan İran ve Azerbaycan ülkelerindeki öğretmenlerin özerklik algılarıyla karşılaştırılmıştır (Khezerlou, 2014; Uğurlu ve Qahramanova, 2016). Yeni araştırmalarda merkeziyetçi, yarı merkeziyetçi ya da yerleşmenin daha güçlü olduğu ülkelerde görev yapan öğretmenlerin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi tavsiye edilebilir.

5. Ülkemizde son yıllarda özel okulların sayıca artmasından hareketle, devlet okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin özerkliğın hangi boyutlarında nasıl bir durumda olduklarına dair yeni araştırmaların yapılması önerilebilir.

6. Öğretmen özerliğı ile öğretim sürecinde yapılan uyarlamalar arasındaki ilişkilere dair derinlemesine incelemeler içeren nitel araştırmaların, hem program çalışmaları hem de öğretmen eğitimi alanına katkı verebileceğı söylenebilir.





## KAYNAKÇA

- Adelman, C., King, D., & Treacher, V. (1990). Assessment and teacher autonomy. *Cambridge journal of Education*, 20(2), 123-133.
- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers?. *International Review of Education*, 33(3), 357-373.
- Archbald, D. A., & Porter, A. C. (1994). Curriculum control and teachers' perceptions of autonomy and satisfaction. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(1), 21-39.
- Arslan, A. ve Özenici, S. (2017). İngilizce okutmanlarının öğretmen özerkliğine ilişkin görüş ve algıları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 297-305.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 207-218.
- Aytaç, T. (1999). Okul merkezli yönetim. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 69-75
- Bacharach, S. B., Bauer, S. C., & Conley, S. (1986). Organizational analysis of stress: The case of elementary and secondary schools. *Work and Occupations*, 13(1), 7-32.
- Baş, M. (2017). Farklı ülkelerde okul özerkliği uygulamalarının değerlendirilmesi: Türkiye'de uygulanabilirliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 147-169
- Baş, G., & Şentürk, C. (2019). Teachers' voice: Teacher participation in curriculum development process. *ie: inquiry in education*, 11(1), 1-31.

- Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research*, 14(3), 259-275.
- Benson, P. (2000). Autonomy as a learners' and teachers' right. In *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 111-117). Longman.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage
- Burkhauser, M. A., & Lesaux, N. K. (2017). Exercising a bounded autonomy: novice and experienced teachers' adaptations to curriculum materials in an age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 291-312.
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye'de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılcacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. (1989). *A primer of LISREL, basic assumptions and programming for confirmatory factor analysis models*. New York: SSpringer.
- Caldwell, B. J. (2005). *School-based management* (Vol. 3). Perth, Australia: International Institute for Educational Planning.
- Castle, K. (2006). Autonomy through pedagogical research. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1094-1103.
- Charters, W. W. (1974). *Sense of teacher work autonomy: Measurement and findings*. Eugene: Center for Educational Policy and Management, University of

Oregon

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cribb, A., & Gewirtz, S. (2007). Unpacking autonomy and control in education: Some conceptual and normative groundwork for a comparative analysis. *European Educational Research Journal*, 6(3), 203-213.

Çakıcı, D. (2015). Autonomy in language teaching and learning process. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 31-42.

Çelik, S. (2016) *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi: Elazığ ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. cilt). Ankara: Pegem Akademi.

Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki: Muğla ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. doi: 10.14527/kuey.2017.002

Çubukçu, F. (2016). The correlation between teacher trainers' and pre-service teachers' perceptions of autonomy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 12-17.

Dampson, D. G., Apau, S. K., & Amuah, U. (2019). Freedom to choose within

limits: Teacher autonomy from the perspectives of basic school teachers in Ghana. *European Journal of Educational Management*, 2(1), 35-44.

Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*, (pp.25-50). New York: The Falmer Press

Deci, E., & Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.

Dikilitaş, K., & Mumford, S. E. (2019). Teacher autonomy development through reading teacher research: agency, motivation and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(3), 253-266.

Doğan, H. ve Can, A. (2009). Örgütlerde mesleki özerklik sorunu ve süleyman demirel üniversitesi sağlık araştırma ve uygulama merkezinde ampirik bir çalışma, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 133–148.

Eker, D. N. (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Erss M., Kalmus V. & Autio T. H. (2016). ‘Walking a fine line’: teachers’ perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany, *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 589-609, doi: 10.1080/00220272.2016.1167960

Erss, M. (2018). ‘Complete freedom to choose within limits’–teachers’ views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum Journal*, 29(2), 238-256.

Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe policies and measures*. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/090\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090_EN.pdf) adresinden elde edilmiştir. Erişim Tarihi: 30.08.2017

- Eurydice. (2008). *Avrupa'daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri*.  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/EURYDICE/documents/thematic\\_reports/094TR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/EURYDICE/documents/thematic_reports/094TR.pdf) adresinden elde edilmiştir. Erişim Tarihi: 30.08.2017
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Frase, L. E., & Sorenson, L. (1992). Teacher motivation and satisfaction: Impact on participatory management. *Nassp Bulletin*, 76(540), 37-43.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: de-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(2), 19-29. doi: 10.3402/nstep.v1.28464
- Genç, S. Z., Güner, F. ve Güner, A. S. (2014). İlk/ortaokul öğretmenlerinin öğretmen kılavuz kitaplarına yönelik görüşlerinin incelenmesi: Çanakkale örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 79-109.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference (10. Baskı)*. New York: Pearson.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Han, L. (2017). The connotations of language teacher autonomy. *English Language Teaching*, 10(10), 134-139.
- Hong W. P., & Youngs P. (2016). Why are teachers afraid of curricular autonomy? Contradictory effects of the new national curriculum in South Korea, *Asia*

*Pacific Journal of Education*, 36(1), 20-33, doi: 10.1080/02188791.2014.959471

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.

Husband, R. E., & Short, P. M. (1994). Interdisciplinary teams lead to greater teacher empowerment. *Middle School Journal*, 26(2), 58-60.

Ingersoll, R. M., Alsalam, N., Bobbitt, S., & Quinn, P. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis*. DIANE Publishing.

Ingersoll, R.M. (1997). *The status of teaching as a profession: 1990-1991 (NCES 97-104)*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Jeong, D. W., & Luschei, T. F. (2018). Are teachers losing control of the classroom? Global changes in school governance and teacher responsibilities, 2000–2015. *International Journal of Educational Development*, 62, 289-301.

Jiménez Raya, M., & Vieira, F. (2015). *Enhancing autonomy in language education: A case-based approach to teacher and learner development*. Berlin, Germany: De Gruyter Mouton.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood: Scientific Software International Inc.

Karabacak, M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kaufmann, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E., & Peske, H. G. (2002). " Lost at sea": New teachers' experiences with curriculum and assessment. *Teachers College Record*, 104(2), 273-300.
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688-697.
- Khezerlou, E. (2014). A cross-cultural study of teacher autonomy in curriculum development among iranian and turkish EFL teachers, *JALDA*, 2(1), 25-38.
- Koçak, E., Turan, S. ve Aydoğdu, E. (2012). Öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(5), 117-148.
- Krejcie, R. & Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*. 30, 607-610.
- LaCoe, C. S. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how current public school climate affects teacher autonomy*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Lai-ngok , J. W. (2004). School autonomy in China: A comparison between government and private schools within the context of decentralization. *International Studies of Educational Administration*, 32(3), 54-73.
- Lamb, T. (2008). Learner autonomy and teacher autonomy: Synthesizing an agenda. In T. Lamb & H. Reinders (Eds), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*, (pp.269-284). Amsertam/Philedelphia: John Benjamins Publishing Company

Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2019). National curriculum vs curricular contextualisations: Teachers' perspectives. *Educational Studies*, Çevrimiçi ön yayın. doi: 10.1080/03055698.2019.1570083

Little, D. (1995) Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.

Maslowski, R., Scheerens, J., & Luyten, H. (2007). The effect of school autonomy and school internal decentralization on students' reading literacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(3), 303-334.

Mausethagen S. & Mølsted C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(2), 29-41. doi: 10.3402/nstep.v1.28520

McDonald, R. P., & Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107(2), 247-255.

MEB (2017a). Bornova ilçe milli eğitim müdürlüğü. <http://bornova.meb.gov.tr/> adresinden elde edilmiştir. Erişim Tarihi: 06.09.2017

MEB (2017b). Buca ilçe milli eğitim müdürlüğü. <http://buca.meb.gov.tr/> adresinden elde edilmiştir. Erişim Tarihi: 06.09.2017

MEB (2017c). Karabağlar ilçe milli eğitim müdürlüğü. <http://karabağlar.meb.gov.tr/> adresinden elde edilmiştir. Erişim Tarihi: 06.09.2017

MEB (2017d). Karşıyaka ilçe milli eğitim müdürlüğü. <http://karşıyaka.meb.gov.tr/> adresinden elde edilmiştir. Erişim Tarihi: 06.09.2017

MEB (2017e). Konak ilçe milli eğitim müdürlüğü. <http://konak.meb.gov.tr/> adresinden elde edilmiştir. Erişim Tarihi: 06.09.2017



MEB (2019). Milli eğitim temel kanunu. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden elde edilmiştir. Erişim Tarihi: 22.07.2019

Min, M. (2017). *South Korean elementary school teachers' perceptions of professional curricular autonomy* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, Bloomington.

Min, M. (2019). School culture, self-efficacy, outcome expectation, and teacher agency toward reform with curricular autonomy in South Korea: A social cognitive approach. *Asia Pacific Journal of Education*, Çevrimiçi ön yayın. doi: 10.1080/02188791.2019.1626218

Mustafa, M., & Cullingford, C. (2008). Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development*, 28(1), 81-88.

Nas, S. ve Ayvacı, H . (2009). Öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı kurama göre öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 212-225.

Nguyen, X. N. C. M., & Walkinshaw, I. (2018). Autonomy in teaching practice: Insights from Vietnamese English language teachers trained in Inner-Circle countries. *Teaching and Teacher Education*, 69, 21-32.

OECD (2016), Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013, TALIS, [https://read.oecd-ilibrary.org/education/supporting-teacher-professionalism\\_9789264248601-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/supporting-teacher-professionalism_9789264248601-en#page1) adresinden elde edilmiştir. doi: 10.1787/9789264248601-en

Oğuz, A. (2013). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin

görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297.

Öksüz, Y. (2012) Üniversite öğrencilerinin özerklik düzeyleri ile vücut algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 69-77.

Öksüz-Gül, F. (2015) *Eğitimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen özerkliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algılar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(2), 25-39, doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s2m

Özer, B. (2005). Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişime ilgisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(8), 44-58.

Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.

Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.

Parker, G. (2015). Teachers' autonomy. *Research in Education*, 93(1), 19-33.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Paulsrud, D., & Wermke, W. (2019). Decision-making in context: Swedish and Finnish teachers' perceptions of autonomy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3), 1-22. doi: 10.1080/00313831.2019.1596975

- Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178.
- Pearson, L. C., Moomaw, W. (2005). The Relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*. 29(1), 37-53.
- Philippou, S., Kontovourki, S., & Theodorou, E. (2014). Can autonomy be imposed? Examining teacher (re) positioning during the ongoing curriculum change in Cyprus. *Journal of Curriculum Studies*, 46(5), 611-633.
- Ramatlapana K. & Makonye J. P. (2012). From too much freedom to too much restriction: The case of teacher autonomy from National Curriculum Statement (NCS) to Curriculum and Assessment Statement (CAPS), *Africa Education Review*, 9(1), 7-25, doi: 10.1080/18146627.2012.753185
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183-202.
- Smith, R. C. (2003). *Teacher education for teacher-learner autonomy*. [http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher\\_autonomy.pdf](http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf) adresinden elde edildi. Erişim Tarihi: 16.07.2018
- Šteh, B., & Požarnik, B. M. (2005). Teachers' perception of their professional autonomy in the environment of systemic change. In D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dershimer & H. Tillema (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 349-363). Dordrecht: Springer
- Strong, L. E., & Yoshida, R. K. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies*, 50(2), 123-145.

Şimşek, H. (2006). Türkiye'nin eğitim reformu: durum ve hedef alanları. [https://www.byclb.com/kobi/egitim\\_kurumlari/Default.aspx?amID=26&KonuID=126](https://www.byclb.com/kobi/egitim_kurumlari/Default.aspx?amID=26&KonuID=126) adresinden elde edilmiştir. Erişim Tarihi: 12.09.2017

Tanaka, J. S., & Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 197-201.

TDK. (2017). Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük.

Tokgöz, Ö. (2013). *Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: Teachers' journey of thought curriculum into enacted one* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Tort-Moloney, D. (1997). *Teacher autonomy: A Vygotskian theoretical framework* (CLCS Occasional Paper, Vol. 48). Dublin: Trinity College, CLCS.

Tuul, M., Mikser, R., Neudorf, E., & Ugaste, A. (2015). Estonian preschool teachers' aspirations for curricular autonomy—the gap between an ideal and professional practice. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1845-1861.

Uğurlu, Z., & Qahramanova, K. (2016). Opinions of school administrators and teachers on the teacher autonomy in Azerbaijan and Turkey education system. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 637-658.

Ulaş, J., & Aksu, M. (2015). Development of teacher autonomy scale for Turkish teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186(1), 344-349.

UNESCO-GEM, (2017).Global education monitoring report 2017-2018: Accountability in education. France, United Nations Educational, Scientific and cultural Organization Publishing. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593e.pdf> adresinden elde edildi.

Erişim Tarihi: 29.07.2019

Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Üzüm, P. ve Karılı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3). 79-94.

Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315.

Viiirpalu, P., Krull, E., & Mikser, R. (2014). Investigating Estonian teachers' expectations for the general education curriculum. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 54-70.

Wermke, W. & Salokangas, M. (2015). Autonomy in education: Theoretical and empirical approaches to a contested concept. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(2), 1-6. doi:10.3402/nstep.v1.28841

Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *İkala*, 12(1), 245-275.

Wilensky, H. L. (1964). The professionalisation of everyone? *The American Journal of Sociology*, 70(2), 137-158.

Yan, H. (2010). A brief analysis of teacher autonomy in second language acquisition. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(2), 175-176.

Yavuz, M. (2016). *Doç. Dr. Mustafa Yavuz ile Eğitimde Özerklik Üzerine* <https://tedmem.org/etiket/okul-ozerkligi> adresinden elde edildi. Erişim Tarihi: 20.07.2018

Yazıcı, A. Ş. (2016). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 6(2), 1-23. <http://ebad-jesr.com/> adresinden elde edilmiştir. Erişim Tarihi: 08.09.2017

Yazıcı, A. Ş. ve Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 189-208.

Yazıcılar, Ü., & Bümen, N. T. (2019). Crossing over the brick wall: Adapting the curriculum as a way out. *Issues in Educational Research*, 29(2), 503-609.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: Lessons of a study among primary school teachers in Turkey. *International Review of Education*, 49(5), 525-543.

Yıldırım, T. (2017). The perceptions of efl instructors and administrators on teacher autonomy: A case study (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Yolcu, H. (2010). Neo-liberal dönüşümün yaşandığı ülkelerde yerelleşme ve okul özerkliği uygulamaları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(12), 253-273.

Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(1), 99-106.

## EKLER

### EK 1. İdeal Öğretim Programı Tercihleri ve Öğretim Programı Deneyimleri Anketi

Sevgili öğretmenim, bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Formu yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları ve ifadeleri yanıtlarken kimsenin baskısı altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır. Formu doldurmak, yaklaşık **10 dakikanızı** alacaktır. **Türk eğitim sistemine ve bilimsel çalışmalara katkıda bulunduğunuz için çok teşekkür ederim.**

Meryem Tokgöz Can

#### KİŞİSEL BİLGİLER:

Cinsiyet: Kadın  - Erkek

Yaş:

Çalışmakta olduğunuz okul/kademe:

Branşınız nedir?:

Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?:

Haftada kaç saat derse giriyorsunuz?:

En son mezun olduğunuz öğrenim türü: Ön lisans  - Lisans  -Yüksek Lisans - Doktora - Diğer: .....

**I. BÖLÜM:** Öğretim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her derse özel olarak yayımlanan tüm planlanmış yaşantılar düzeneğidir. Aşağıdaki tabloların her iki tarafında ideal bir öğretim programından beklentiler sunulmuştur. Örnek olarak işaretlenmiş tabloda görüldüğü gibi, sağ ve sol tarafta yer alan ifadeleri okuduktan sonra, hangisine katılıyorsanız o tarafa yakın olan numaralardan SADECE BİRİNİ yuvarlak içine alarak işaretleyiniz.

**ÖRNEKTİR:** İdeal bir öğretim programında;

| kazanımlar açık bir dille ifade edilir. | Tamamen katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Tamamen katılıyorum | kazanımların açık bir dille ifade edilmesine gerek yoktur. |
|---|---------------------|---------------------|-------------|------------|-------------|---------------------|---------------------|--|
|   | 3                   | 2                   | 1           | 0          | 1           | 2                   | 3                   |  |

1. Bir öğretmen olarak benim için en yararlı olan öğretim programı;

| kesin ve açık öneriler sunar. | Tamamen katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Tamamen katılıyorum | verdiği öneriler açısından nispeten daha özgür bırakır. |
|-------------------------------|---------------------|---------------------|-------------|------------|-------------|---------------------|---------------------|---|
|                               | 3                   | 2                   | 1           | 0          | 1           | 2                   | 3                   |   |

2. İdeal bir öğretim programı;

| sadece öğretilecek konuları verir ve öğretime ilişkin yönergeler sunmaz. | Tamamen katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Tamamen katılıyorum | öğretilecek konuların verilmesine ek olarak öğretime ilişkin yönergeler sunar. |
|--|---------------------|---------------------|-------------|------------|-------------|---------------------|---------------------|--|
|  | 3                   | 2                   | 1           | 0          | 1           | 2                   | 3                   |  |

3. İdeal bir öğretim programı;

| ders kitaplarını, yardımcı kaynakları ve diğer eğitsel araçları tümüyle sunar. | Tamamen katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Tamamen katılıyorum | öğretmenlere ders kitaplarını ve diğer yardımcı kaynakları seçmede özgürlük tanır. |
|--|---------------------|---------------------|-------------|------------|-------------|---------------------|---------------------|--|
|  | 3                   | 2                   | 1           | 0          | 1           | 2                   | 3                   |  |

| 4. İdeal bir öğretim programı;                                |                     |                     |             |            |             |                     |                     |  |
|---|---------------------|---------------------|-------------|------------|-------------|---------------------|---------------------|--|
| okul veya sınıf dışı etkinlikler için yönergelere yer vermez. | Tamamen katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Tamamen katılıyorum | okul veya sınıf dışı etkinlikler için yönergelere yer verir. |
|   | 3                   | 2                   | 1           | 0          | 1           | 2                   | 3                   |  |

| 5. İdeal bir öğretim programı;                              |                     |                     |             |            |             |                     |                     |   |
|---|---------------------|---------------------|-------------|------------|-------------|---------------------|---------------------|---|
| planlama ve uygulama sürecinde öğretmenlere özerklik sunar. | Tamamen katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Tamamen katılıyorum | öğretmenlere öğretime ilişkin ayrıntılı yönergeler verir. |
|   | 3                   | 2                   | 1           | 0          | 1           | 2                   | 3                   |   |

| 6. İdeal bir öğretim programının;  |                     |                     |             |            |             |                     |                     |   |
|--|---------------------|---------------------|-------------|------------|-------------|---------------------|---------------------|---|
| öğeleri ve yönergeleri uzmanlar tarafından geliştirilmeli ve bu program okullarda zorunlu olarak uygulanmalıdır. | Tamamen katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Tamamen katılıyorum | öğeleri ve yönergeleri uzmanlar tarafından geliştirilse de, okullar ve öğretmenler tarafından uyarlanmalıdır. |
|  | 3                   | 2                   | 1           | 0          | 1           | 2                   | 3                   |   |

| 7. İdeal bir öğretim programı;   |                     |                     |             |            |             |                     |                     |   |
|--|---------------------|---------------------|-------------|------------|-------------|---------------------|---------------------|---|
| ayrıntılara inmez, sadece öğretim sonunda ulaşılabilecek kazanımları ve bunlara ayrılacak süreyi belirtir. | Tamamen katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Tamamen katılıyorum | öğretilecek konular, öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme süreçlerini ayrıntılı olarak belirtir. |
|  | 3                   | 2                   | 1           | 0          | 1           | 2                   | 3                   |   |

| 8. İdeal bir öğretim programı;   |                     |                     |             |            |             |                     |                     |  |
|--|---------------------|---------------------|-------------|------------|-------------|---------------------|---------------------|--|
| kazanılacak temel becerileri (anadilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, kültürel farkındalık vb.) açıklar. | Tamamen katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Tamamen katılıyorum | kazanılacak temel becerileri (anadilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, kültürel farkındalık vb.) açıklamaz çünkü bunlar kontrol edilemez. |
|  | 3                   | 2                   | 1           | 0          | 1           | 2                   | 3                   |  |

| 9. İdeal bir öğretim programı;  |                     |                     |             |            |             |                     |                     |   |
|---|---------------------|---------------------|-------------|------------|-------------|---------------------|---------------------|---|
| temel becerileri geliştirmek için farklı derslerde disiplinlerarası temalar belirtir. | Tamamen katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Tamamen katılıyorum | farklı derslerde disiplinlerarası temalar önermez, çünkü bu durum öğretmenin uygulama özerkliğini kısıtlar. |
|   | 3                   | 2                   | 1           | 0          | 1           | 2                   | 3                   |   |

| 10. İdeal bir öğretim programı;             |                     |                     |             |            |             |                     |                     |  |
|---|---------------------|---------------------|-------------|------------|-------------|---------------------|---------------------|--|
| gözlenebilir ve ayrıntılı kazanımlar sunar. | Tamamen katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Tamamen katılıyorum | ulaşılıp ulaşılamadığı kontrol edilemeyeceği için kazanımları ayrıntılı bir şekilde belirtmez. |
|   | 3                   | 2                   | 1           | 0          | 1           | 2                   | 3                   |  |



|  |   |   |   |   |   |   |   |  |
|--|---|---|---|---|---|---|---|--|
|  | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 |  |
|--|---|---|---|---|---|---|---|--|

|   |                     |                     |             |            |             |                     |                     |   |
|---|---------------------|---------------------|-------------|------------|-------------|---------------------|---------------------|---|
| 11. İdeal bir öğretim programı;   |                     |                     |             |            |             |                     |                     |   |
| uygun öğretim yöntemlerini seçmede yardımcı olması beklenen ve temele alınan öğrenme kuramlarını tanıtır. | Tamamen katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Tamamen katılıyorum | temele alınan öğrenme kuramlarını tanıtmaz çünkü öğretmenler karar alırken kuramlardan değil daha çok kendi deneyimlerinden yola çıkar. |
|   | 3                   | 2                   | 1           | 0          | 1           | 2                   | 3                   |   |

|  |                     |                     |             |            |             |                     |                     |   |
|--|---------------------|---------------------|-------------|------------|-------------|---------------------|---------------------|---|
| 12. İdeal bir öğretim programı;                    |                     |                     |             |            |             |                     |                     |   |
| farklı zümrelerle işbirliği yapmayı zorunlu kılar. | Tamamen katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Tamamen katılıyorum | farklı zümrelerle işbirliği yapmayı önerse de, her dersin ayrı ve bağımsız olmasına fırsat verir. |
|  | 3                   | 2                   | 1           | 0          | 1           | 2                   | 3                   |   |

## II: BÖLÜM: Aşağıdaki soruları okuyunuz ve size en yakın gelen seçeneği işaretleyiniz.

13. Öğretim programlarını bir rehber olarak ne kadar faydalı buluyorsunuz?  
 Hiç faydalı bulmuyorum.  
 Biraz faydalı buluyorum.  
 Çok faydalı buluyorum.
14. Öğretim programlarını bir rehber olarak ne kadar temele alıyorsunuz?  
 Hiç temele almıyorum.  
 Bazen temele alıyorum.  
 Çoğunlukla temele alıyorum.  
 Her zaman temele alıyorum.
15. Öğretim programlarının hangi öğelerinden daha çok yararlanıyorsunuz? En çok yararlandığınız öğeden en az yararlandığınız öğeye doğru (1), (2), (3), (4), (5), (6) şeklinde işaretleyiniz. (En çok yararlandığınız 1, en az yararlandığınız 6 olacak şekilde.)  
 Kazanımlar  
 Temel beceriler  
 Konular  
 Süre  
 Öğretim etkinlikleri  
 Ölçme ve değerlendirme
16. Öğretim programları, sizin bir öğretmen olarak karar verme özgürlüğünüzü ne kadar genişletiyor ya da sınırlandırıyor?  
 Öğretim programları, karar verme özgürlüğümü;  
 önemli ölçüde artırıyor.  
 artırıyor.  
 ne artırıyor ne de sınırlandırıyor.  
 sınırlandırıyor.  
 önemli ölçüde sınırlandırıyor.
17. Size sunulan öğretim programlarının temel bileşenlerinin yeterliği hakkındaki görüşlerinizi uygun kutucuğa işaretleyiniz.

| Program Bileşenleri                    | Tamamen yeterli | Yeterli | Yetersiz | Tamamen yetersiz | Kararsızım |
|--|-----------------|---------|----------|------------------|------------|
| Kazanım ifadeleri                      |                 |         |          |                  |            |
| Öğrencilerden beklenen temel beceriler |                 |         |          |                  |            |
| Disiplinlerarası konular               |                 |         |          |                  |            |
| Öğrenilecek kavramlar                  |                 |         |          |                  |            |
| Öğretimi düzenleme ilkeleri            |                 |         |          |                  |            |
| Öğretim yöntemleri ve öğrenme ortamı   |                 |         |          |                  |            |
| Öğretim etkinlikleri                   |                 |         |          |                  |            |
| Ölçme ve değerlendirme                 |                 |         |          |                  |            |
| Değerler eğitimi                       |                 |         |          |                  |            |

## Ek 2. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Aşağıdaki ifadeleri düşündüğünüzde, her bir madde ile ilgili karar verip uygulamakta kendinizi ne derece özerk hissediyorsunuz, başka bir ifadeyle kontrolün ne derece sizde olduğunu hissediyorsunuz? Lütfen aşağıdaki her bir maddeyi okuyunuz ve “0-Hiç, 1-Çok az, 2-Biraz, 3-Oldukça, 4-Tamamen” şeklindeki derecelendirmede size en uygun sayıyı daire içine alınız.

|   | Hiç | Çok az | Biraz | Oldukça | Tamamen |
|---|-----|--------|-------|---------|---------|
| 18. Öğreteceğim konulara ait hedef ve davranışları belirlemede kendimi özerk hissediyorum.              | 0   | 1      | 2     | 3       | 4       |
| 19. Uygulayacağım günlük/yıllık planlar için konu (içerik) seçiminde kendimi özerk hissediyorum.        | 0   | 1      | 2     | 3       | 4       |
| 20. Derslerde öğrencilerle yapacağımız etkinliklerin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.              | 0   | 1      | 2     | 3       | 4       |
| 21. Sınıfta kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.          | 0   | 1      | 2     | 3       | 4       |
| 22. Ders planlarını hazırlamada kendimi özerk hissediyorum.   | 0   | 1      | 2     | 3       | 4       |
| 23. Hizmet içi eğitimlerin düzenleneceği zamanın seçiminde kendimi özerk hissediyorum.                  | 0   | 1      | 2     | 3       | 4       |
| 24. Sınıfta kullandığım ölçme yöntemlerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.                       | 0   | 1      | 2     | 3       | 4       |
| 25. Öğrencilerime vereceğim ev ödevlerini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.                       | 0   | 1      | 2     | 3       | 4       |
| 26. Ders dışı etkinlikleri planlamada kendimi özerk hissediyorum.                                       | 0   | 1      | 2     | 3       | 4       |
| 27. Hizmet içi eğitimlerin düzenleneceği yer/mekânın seçiminde kendimi özerk hissediyorum.              | 0   | 1      | 2     | 3       | 4       |
| 28. Öğrencilerin oturma düzenini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.                                | 0   | 1      | 2     | 3       | 4       |
| 29. Hizmet içi eğitimi verecek kişi/lerin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.                         | 0   | 1      | 2     | 3       | 4       |
| 30. Öğrencilerin ödüllendirilme veya cezalandırılma ölçütlerini belirlemede kendimi özerk hissediyorum. | 0   | 1      | 2     | 3       | 4       |
| 31. Alacağım hizmet içi eğitimlerin konularının seçiminde kendimi özerk hissediyorum.                   | 0   | 1      | 2     | 3       | 4       |
| 32. Sınıfta kullanacağım öğretim materyallerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.                  | 0   | 1      | 2     | 3       | 4       |
| 33. Gerektiğinde sınıf ortamının fiziksel düzenini değiştirmede kendimi özerk hissediyorum.             | 0   | 1      | 2     | 3       | 4       |
| 34. Öğrenci başarısını değerlendirirken kullanacağım ölçütleri belirlemede kendimi özerk hissediyorum.  | 0   | 1      | 2     | 3       | 4       |
| 35. Sınıf kurallarını belirlemede kendimi özerk hissediyorum.   | 0   | 1      | 2     | 3       | 4       |

EK 3. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma İçin Onay Verdiğini Gösterir Belge



T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.5624023  
Konu :Meryem TOKGÖZ CAN'ın  
Araştırma İzni

19/03/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)  
b)Meryem TOKGÖZ CAN'ın 20/02/2018 tarihli dilekçesi.

Ege Üniversitesi Eğitim BilimleriAnabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümüyüksek lisans öğrencisi Meryem TOKGÖZ CAN'ın "Öğretimi Planlama ve Uygulama Sürecinde Öğretmenlerin Özerklik Algısının İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bornova, Buca, Karabağlar, Karşıyaka ve Konak ilçelerine bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, ekli listede belirtilen okullarda 2017-2018 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer YAHŞİ  
Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Araştırma Değerlendirme Formu,
- 2-Anket Formları ve Okul Listesi (9 sayfa)

OLUR  
19/03/2018  
Ahmet Ali BARIŞ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

## EK 4. Ölçek kullanım izinleri

From: **Meryem Tokgöz** <[mrymtkgz@gmail.com](mailto:mrymtkgz@gmail.com)>  
Date: Fri, Feb 9, 2018 at 10:42 AM  
Subject: Re: Academic Collaboration Request from Ege University in Turkey  
To: Piret Viirpalu <[piret.viirpalu@ut.ee](mailto:piret.viirpalu@ut.ee)>

Dear Piret,

I am very grateful to you. I don't know how to thank you. Your questionnaire seems helpful for me. Thanks again! I will write you again soon.

9 Şub 2018 01:30 tarihinde "Piret Viirpalu" <[piret.viirpalu@ut.ee](mailto:piret.viirpalu@ut.ee)> yazdı:

Dear Meryem!

Your find our questionnaire in the attachement of this letter.

The original questionnaire was in Estonian therefore I had to translate it into English.

Don't hesitate to ask additional explanations about our questionnaire.  
Sorry if my English is not correct.

Sincerely,  
Piret Viirpalu  
University of Tartu

From: **Meryem Tokgöz** <[mrymtkgz@gmail.com](mailto:mrymtkgz@gmail.com)>  
Date: Thu, Jul 20, 2017 at 11:01 PM  
Subject: Re: Teacher Autonomy Scale  
To: Meral AKSU <[aksume@metu.edu.tr](mailto:aksume@metu.edu.tr)>

Olcegi aldım tesekkur ediyorum.

20 Tem 2017 12:36 tarihinde "Meral AKSU" <[aksume@metu.edu.tr](mailto:aksume@metu.edu.tr)> yazdı:

Sevgili Meryem,  
Formu Dr. Jale Ulas iletebilir, etik kurallara uygun olarak kullanabilirsiniz.  
Basari dileklerle...

Prof. Dr. Meral Aksu  
Orta Dogu Teknik Universitesi  
Egitim Fakultesi  
Egitim Bilimleri Bolumu  
06800 Ankara  
Tel: 312 210 4031  
Faks: [312 210 7967](tel:3122107967)

**From:** Meryem Tokgöz  
**Sent:** Wednesday, July 19, 2017 12:55 PM  
**To:** [jaleulas@gmail.com](mailto:jaleulas@gmail.com) ; [aksume@metu.edu.tr](mailto:aksume@metu.edu.tr)  
**Subject:** Teacher Autonomy Scale

Sayın Jale Ulaş ve Meral Aksu

Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Nilay Bümen ile öğretmen özerkliğini eğitim programı açısından incelemek istiyorum. Alanyazında, bu konuda bir ölçek geliştirmiş olduğunuz görülüyor. Eğer sakıncası yoksa sizden bu ölçeği benimle paylaşmanızı isteyeceğim.

Şimdiden teşekkür ederim, iyi çalışmalar.

Meryem Tokgöz Can

## Ek 5. Kod ve Tema Listesi

### ÖĞRETİM PROGRAMI VE KILAVUZ KİTAPLAR

- Öğretim Programının İşlevleri
  - Öğretim Programı Öğelerine Göre
    - Kazanımlar
    - Konu ( İçerik)
    - Eğitim durumları (Süre)
    - Ölçme de değerlendirme
  - Öğretim programı ve kılavuz kitap kullanımı
    - Kılavuz gerekli
    - Kılavuz gereksiz
    - Kılavuz kısıtlayıcı
    - Öğretim programı zorunlu
    - Kılavuz yetersiz
  - Farklı kaynak kullanımı
    - Ek kaynak
    - Veli onayı

### ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMİ PLANLAMA VE UYGULAMA SÜRECİ

- Dersi Planlarken
  - Yıllık plan kontrolü
  - Süre planlama
  - Materyal hazırlama (Görsel-işitsel)
  - Planlama yaparken dikkat edilen şeyler
    - Öğrenci seviyesi
    - Akılda kalıcılık
    - Anlaşılabilirlik
- Öğretim programında yapılan değişiklikler
  - Yeni etkinlik veya materyal geliştirme
  - Konu atlama
  - kısaca değinme
  - sürede değişiklik
  - farklı kaynak kullanmak
  - konuda değişiklik
  - sırada değişiklik
- değişiklik yapılırken dikkat edilenler
  - öğrenci başarısı
  - öğrenci ihtiyacı
  - öğrenci seviyesine uygunluk

### ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMINI PLANLAMA VE UYGULAMA ÖZERKLİĞİ

- Kısıtlı kazanım belirleme özerkliği
  - içerik özerkliği
  - ölçme ve değerlendirme özerkliği
  - eğitim durumları özerkliği
  - süre
  - materyal
- Yüksek eğitim durumları özerkliği
  - materyal geliştirme özerkliği
  - ölçme ve değerlendirme özerkliği
- Öğretmen sorumlulukları
  - bakanlığa karşı
  - okul idaresine karşı
  - velilere karşı
  - eğitim programına karşı
  - yetersiz uygulayıcı görüşü

## ÖĞRETMEN İHTİYAÇLARI VE ÖZERKLİK BEKLENTİLERİ

- Öğretmen deneyimi
- Uygulayıcı görüşü
- Alanında uzman program geliştiricileri
- Branşında uzman öğretmenler
- Daha fazla eğitim durumları özerkliği
  - Yöntem ve teknik
  - materyal
  - süre
- Daha fazla içerik özerkliği
  - uygulanabilir içerik
  - öğrenci seviyesine uygunluk
  - Öğrenci ihtiyacına uygunluk
  - Bilgiye ulaşma yolu
- Öğretmenin yetkiye bakış açısı
- Öğretmenin kendine özgü sistemi olmalı
  - Zümre işbirliği kısıtlayıcı
- Standartı sağlamak için öğrenci kaynakları
- Öğretmen için daha özerk olmak
  - zevкли ders
  - özgüven
  - özgür hissetme

## ÖĞRETMEN ÖNERİLERİ

- Alanında uzman program geliştiricileri
- Kolektif çalışma
- Uygulayıcı görüşü
- Toplantılar, kurullar, gruplar oluşturma
- Hizmetiçi seminerler
- Öğretmen geribildirim
- Online öğretmen geribildirim
- Dengeli söz hakkı
- Öğretmenlerin fikir birliğine varamaması

## Ek 6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

### GÖRÜŞME FORMU

Tarih:

Saat:

Görüşmeci:

Merhaba, ismim Meryem TOKGÖZ CAN. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim dalı Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde öğretimi planlama ve uygulama sürecinde öğretmenlerin özerklik algısı üzerine bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu konuda görüşmek istiyorum. Bu görüşmeyi yapmaktaki amacım ülkemizde öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama sürecindeki özerklik algılarını inceleyerek, şekillenecek eğitim reformları için öğretmen özerkliğini destekleyici strateji ve hedefler belirlenmesi yolunda öneriler sunabilmektir.

#### Görüşmeye Başlamadan Önce Bilmeniz Gerekenler:

- Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tamamı gizlidir. Verdiğiniz bilgileri araştırmacıların dışında herhangi birinin görmesi mümkün değildir.
- İsminiz kesinlikle rapora yansımayacaktır.
- Görüşmemizin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum.
- Görüşme esnasında sesinizi kaydetmeme onay veriyor musunuz?

#### Görüşme Soruları

ISINMA: Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

Daha önce dersinizin programında değişiklik oldu mu? Kaç program değişikliği gördünüz?

1. Derslerinizi işlerken MEB tarafından size sunulan öğretim programını ve kitapları kullanıyor musunuz?

Evetse, nasıl kullanıyorsunuz?

Hayırsa, neden kullanmıyorsunuz? Yerine ne kullanıyorsunuz? Neyi temele alıyorsunuz?

Sonda: Bu programlardan nasıl yararlanıyorsunuz?

2. Derslerinizin öncesinde nasıl bir hazırlık yapıyorsunuz?

Sonda: Nelere dikkat ediyorsunuz?

En temel hazırlıklarınız nelerdir?

Plan/materyal hazırlıyor musunuz? Nasıl?

3. Öğretim programını uygularken değişiklikler yapıyor musunuz?

Evetse, neden ve nasıl?

Sonda: Mesela

- atlama,
- yeni etkinlik ve materyal geliştirme
- yenisiyle değiştirme
- kısaca değinme
- farklı kaynak kullanma
- sürede değişiklik

-sırada değişiklik durumlarından hangilerini yapıyorsunuz?

Hayırsa, öğretim programının okulunuza ve sınıfınıza uygun olmadığını düşündüğünüz durumlarda neler yapıyorsunuz?

4. Öğretim programını uygularken kendinizi ne derece özgür hissediyorsunuz?

Sonda: Kazanımlar, konular, kitaplar ve materyaller, sınavlar bakımından ne kadar özgür hissediyorsunuz?

5. Öğretim programlarının hazırlanması aşamasında ne derece söz sahibi olduğunuzu düşünüyorsunuz?

6. Öğretim programlarının hazırlanması aşamasında daha çok söz sahibi olmak ister miydiniz?

Sonda: Neden daha çok?

7. Hayırsa, neden istemezsiniz? Daha çok söz sahibi olmak istiyorsa; Öğretim programlarının hazırlanmasında hangi açılardan daha çok söz sahibi olmak isterdiniz?

Sonda: Kazanımlar, konular, kitaplar ve materyaller, sınavlar?

Alternatif: Öğretim programlarının hazırlanmasında daha çok söz sahibi olmak size nasıl hissettirirdi?

8. Sizce öğretmenler öğretim programının hazırlanmasında ve uygulamasında ne derecede söz sahibi olmalıdırlar?

Sonda: Kazanımlar, konular, kitap ve materyaller, sınavlar bakımından ne kadar söz sahibi olmalılar?